



**CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD  
DIVISIÓN DE DISCIPLINAS BÁSICAS PARA LA SALUD**

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

DEPARTAMENTO: PSICOLOGÍA APLICADA	PSICOLOGÍA APLICADA
ACADEMIA:	PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LA MATERIA DE:	INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA
PARTICIPANTES EN LA ELABORACIÓN:	Mtro. JULIO CÉSAR VEGA MIRANDA. CLAVE: PA101
FECHA DE ACTUALIZACIÓN	Febrero 2011

**PRESENTACIÓN DEL CURSO:**

**(Incluir una descripción de la(s) relación(es) entre este curso y el perfil de egreso de la carrera)**

El curso tiene una relación con la misión y visión de la carrera de Psicología ya que fomenta la participación de los estudiantes en tareas multidisciplinarias con áreas afines a la salud y contribuye a la formación de profesionistas que impulsan y que se comprometen con el desarrollo humano, así mismo fomenta la responsabilidad y la honestidad en el desempeño académico y profesional.

El curso es presencial y su propósito es que el estudiante tenga un acercamiento pormenorizado a las funciones y actividades que realiza el psicólogo en lo que se denomina contextos de desarrollo, aprendizaje y educación (la familia, la escuela, etc.), áreas de ejercicio profesional en los que el psicólogo se ha destacado por su capacidad para evaluar, resolver y prevenir problemas.

Al cursar la materia el estudiante estará en condiciones de iniciar su formación especializante con Orientación de Psicología Educativa e inscribirse a las materias Desarrollo, Aprendizaje y Educación (PA121) y Psicología y Pedagogía (PA122) de las cuales es prerrequisito.

**DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y VALORES QUE PRETENDE DESARROLLAR ESTE CURSO:**

**Conocimientos:**

El concepto y delimitación de la Psicología Educativa.  
Contextos de desarrollo psicológico, educación y aprendizaje.  
Contextos de desarrollo en lo familiar, lo escolar y lo social.  
Los medios de comunicación como contexto y como herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje.  
Funciones y actividades del psicólogo educativo en: los procesos de enseñanza aprendizaje, la evaluación educativa, formación de profesores, orientación educativa, formación de padres y manejo e incorporación de nuevas tecnologías.

**Habilidades:**

De análisis y síntesis de lectura.  
Investigación documental.  
Construcción de mapas conceptuales.  
Investigación sobre el quehacer del psicólogo en los diferentes

**escenarios.**

Uso de tecnologías computacionales y software para el manejo de

**sesión de clase.**

Trabajo en equipo.

**Valores y actitudes:**

Desarrollar una actitud reflexiva sobre los escenarios y el quehacer del psicólogo educativo.  
De búsqueda y construcción de alternativas de escenarios laborales independientes.  
Actitud de conciencia social sobre los quehaceres profesionales del psicólogo.  
Actitud de búsqueda de solución de problemas.  
La responsabilidad como un valor que debe permear su actividad profesional.  
Ética profesional.  
Compromiso social de la profesión.

#### **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:**

Objetivos formativos:

- a) Formación intelectual: desarrollar habilidades del pensamiento como análisis, síntesis y fomentar la curiosidad intelectual como una actitud científica propia de su acción como profesionista.
- b) Formación humana: se fortalecen las actitudes y valores del individuo como persona con potencialidades para aprender y para enseñar.
- c) Formación social: incrementa las habilidades de interacción en tanto es sujeto y objeto de su proceso educativo.
- d) Formación profesional: adquiere elementos éticos para el desarrollo profesional, así mismo gesta disposición para aportar lo mejor de si mismo a la teoría encomendada, busca el bien común y aprende a trabajar coordinadamente en equipo dentro de la jerarquías propias de cualquier empresa. Aprende a aplicar sus conocimientos teóricos en la práctica.

Objetivo informativo:

Indagar sobre los escenarios del quehacer profesional del psicólogo educativo.

#### **Objetivo General**

Al término del curso el alumno: Identificará las principales funciones que realiza el psicólogo educativo, los escenarios en los que realiza esta actividad profesional y los problemas en los cuales tiene una participación decisiva.

#### **Objetivos Específicos**

Que el alumno:

- Delimite el campo de estudio de la psicología educativa.
- Distinga las funciones que realiza un psicólogo educativo.
- Analice los distintos contextos educativos del individuo.
- Describa y valore la participación del psicólogo en los diferentes contextos de desarrollo y educación.

#### **CONTENIDOS TEMÁTICOS:**

Psicología y educación.  
Contextos de desarrollo psicológico, educación y aprendizaje.  
Funciones y actividades del psicólogo educativo.  
El psicólogo educativo ante las nuevas tecnologías.

**CRITERIOS Y MECANISMOS PARA LA CALIFICACION, LA EVALUACION Y LA ACREDITACION:**

**Acreditación.**

Para tener derecho a examen ordinario el alumno deberá cumplir con 80% de las asistencias.  
Para tener derecho a examen extraordinario el alumno deberá cumplir con el 60% de las asistencias.

**Evaluación:**

La evaluación continua y permanente, analizando y revisando conjuntamente el profesor y los alumnos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Al final del curso se integrará una evaluación que considere los siguientes aspectos: Desarrollo del curso, metodología, participación del profesor, participación del alumno.

**Calificación**

La calificación se otorgará bajo las siguientes condiciones:

- a) Diseño, planeación y conducción de las sesiones temáticas: 20%
- b) Entrega oportuna de fichas de lectura: 20% 25
- c) Participación individual activa: 10% 15
- d) Ensayo teórico práctico: 50% 40

### CONTENIDOS TEMÁTICOS ESPECÍFICOS:

- 1 Psicología y educación: Conceptualizaciones de la psicología educativa. Características de la psicología educativa. La psicología educativa como profesión.
- 2 Contextos de desarrollo psicológico, educación y aprendizaje.  
Contextos de desarrollo.  
Contexto familiar: los padres como enseñantes, estilos de crianza y estilos disciplinarios.  
Contexto escolar: la escuela como contexto de enseñanza aprendizaje. El aula como contexto social. Interacciones áulicas: profesor-alumno y entre alumnos. Los medios tecnológicos: la TV como enseñante.
- 3 Funciones y actividades del psicólogo educativo: sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje. Evaluación educativa. Formación de profesores. Orientación educativa. Formación de padres. El psicólogo educativo ante las nuevas tecnologías.

### METODOLOGIA DE TRABAJO

El método del curso se basa en la perspectiva del aprendizaje grupal, en donde el educando es el constructor de su conocimiento y comparte la responsabilidad del desarrollo y aprendizaje de sus compañeros de cátedra y el docente es un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta es una materia que se manejará como curso-taller. La coordinación será una responsabilidad compartida entre el docente y los alumnos. Los alumnos se integrarán en equipos de trabajo para la coordinación, investigación y desarrollo de la unidad temática que se les asigne. En todo momento los alumnos deberán recibir asesoría y apoyo del profesor.

En todos los temas las preguntas generales que guiarán el trabajo de aula son: ¿de qué se trata? (conceptualización), ¿cómo y dónde se realiza? (actividades y escenarios) y ¿cuál es el papel del psicólogo educativo? (funciones).

Cada alumno, además de asistir y participar en el curso deberá entregar al inicio de cada unidad temática un reporte de lectura por cada documento que se revise. Las partes del reporte serán: Datos de identificación, Tema, Idea central, Desarrollo o fundamentos, Conclusión con comentarios personales (debe dar respuesta a las preguntas que guían el trabajo de aula), un Mapa conceptual que integre los distintos documentos de lectura de la sesión de trabajo y una ficha de investigación documental, que contiene título, referencia bibliográfica de acuerdo a la APA, ideas centrales y aplicabilidad.

### BIBLIOGRAFIA BASICA U OBLIGATORIA:

#### Tema 1.

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., y Cols. (2010). Psicología Educativa. Edit. Mc Graw Hill, México. PP. 11-16.

Luis M. Sanz, Adolfo Fernández, Francisco Campos, Manuel Pereto y Pilar González. "Papel del Psicólogo".

<http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=514>. Delegaciones de Madrid, Valencia y Aragón. 1991.

Guzmán, J. (2003), UASLP, Funciones profesionales del psicólogo educativo. UNAM, México.

Adolfo Fernández Barroso. <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=659>. 1995.

#### Tema 2.



Vega, J., Quintanilla, R. y Aguilar, M. (2009), *Lecturas para fortalecer la formación de los padres*. Edit. Amate. México. PP.10-13, 30-33, 70-72, y 89-91.

Ramos, M. (2002), *La práctica docente en los jardines de niños*. Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara.

Santrock, J. (2006), *Psicología de la educación*. Edit. Mc Graw Hill. México. PP. 469-481.

Sús, M. C. (2005), *Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?* Revista del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. oct-dic 2005, vol.10, núm. 27, pp. 983-1004.

Gallardo, G. (2010) , *Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje*. Revista Calidad en la educación n. 32, julio 2010 PP.79..

Ibáñez, N. (2008) , *Las emociones en el aula y la calidad de la educación*. En *Formación de profesores: nuevos temas y nuevos escenarios*. Edit Universidad Autónoma de Nuevo León. México. PP. 185-200.

Woolfolk, A. (2006), *Psicología educativa*. Edit. Pearson. México. PP.1-11.

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., y Cols. (2010), *Psicología Educativa*. Edit. Mc Graw Hill, México. Capítulo 7, PP. 323-363.

Pinelo, F. (2009), *El docente innovador versus el docente de mantenimiento*. En *Psicología y ciencias sociales*, Tomo II. UNAM. México. PP. 381-393.

Molina, D. (2004), *Concepto de orientación educativa: Diversidad y aproximación*. Revista Iberoamericana de Educación. Venezuela.

Palacios, C. (2010), *Los modelos psicopedagógicos en educación: su aplicación en el área de psicología educativa-Zaragoza*, UNAM. En *Psicología y ciencias sociales*. UNAM. México.

Moreno, T. (2011), *La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela*. Revista Perfiles Educativos, Vol. XXXIII, Núm. 131. IISUE-UNAM. México.

Sánchez, E. (1989), *El niño jalisciense y la publicidad televisiva (o "dime que comes y te diré que ves")*. Edit. Universidad de Guadalajara. PP. 27-52.

Area, M. (2002), *Futuro imperfecto, nuevas tecnologías e igualdad de oportunidades educativas*. Universidad de la Laguna España.

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA:**

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., y Cols. (2010), *Psicología Educativa*. Edit. Mc Graw Hill, México.

Santrock, J. (2006), *Psicología de la educación*. Edit. Mc Graw Hill. México

Woolfolk, A. (2006), *Psicología educativa*. Edit. Pearson. México.

Vega, J., Quintanilla, R. y Aguilar, M. (2009), *Lecturas para fortalecer la formación de los padres*. Edit. Amate. México.

Aunque el contexto particular de intervención del psicoanálisis es el ámbito clínico y el mismo Freud reconoció que el tema de la educación apenas lo abordó, lo hizo a partir de sus críticas ante la educación con características represivas (Palacios, 1978 y Hernández, 1998). Existen algunas aplicaciones, entre las que se incluyen las aportaciones que desde el discurso psicoanalítico se hacen sobre el desarrollo sexual de los niños y el papel del inconsciente en la vida cotidiana, la atención prestada a la educación de la primera infancia, la importancia de la relación educador-educando y la importancia que se da al papel de la educación en la diada represión-permisividad. Se mencionan como ejemplos los escritos de autores como Adler sobre temas escolares, en los que propone la creación de una escuela social como alternativa a la escuela tradicional; los de Jung, en los que aborda la educación familiar, y los de Ana Freud para educadores.

## Los inicios de la psicología educativa

La conformación de la psicología educativa tiene sus antecedentes en el conjunto de ideas, conceptos y teorías que se gestan en la historia y desarrollo de la psicología general, en los sustratos filosóficos y científicos que en ella se contienen —lo que fue expuesto de manera sucinta en el apartado anterior— y en la propia historia de la educación con su contribución de un gran conjunto de conocimientos pedagógicos.

En este sentido, la intención en este apartado es exponer los rasgos más sobresalientes que dieron lugar a la conformación de la psicología educativa, desde las ideas y teorías que se originan en el contexto de la educación hasta las líneas o áreas de investigación tradicionales de la psicología que influyeron en su constitución. Sin pretender hacer un análisis cronológico o historiográfico, la exposición procura hacer comprensible el origen y desarrollo de la disciplina, y contextualizar los antecedentes de los principales paradigmas vigentes de la psicología y sus aportaciones a la educación.

## De la educación a la psicología

Los inicios de la psicología educativa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX se pueden ubicar en el seno de las escuelas funcionalistas y asociacionistas, y en las corrientes y teorías pedagógicas. Estas últimas producen una serie de cambios importantes provenientes de la llamada Escuela Nueva Europea, y anuncian una nueva fase en el desarrollo educativo al oponerse a las ideas precedentes de la escuela antigua y tradicional, basadas en la teoría y ejercicio de las facultades, en la disciplina moral y mental y en el método de instrucción autoritario (Genovard, 1982; Coll, 1989; Glaser, 1982; Hernández, 1999).

Si bien es cierto que a finales del siglo XIX se recibe la tradición renovadora propugnada en Europa por Pestalozzi y Froebel —quienes prolongan el naturalismo de Rousseau— y que el herbartismo es la corriente pedagógica dominante en Estados Unidos, desde el terreno de la educación, John

Dewey (1852-1952) y Édouard Claparède (1873-1940) fueron los principales precursores de la psicología educativa y los autores más representativos de esta época en el ámbito de la educación, al crear las condiciones y el contexto para su posterior desarrollo.

Con John Dewey, filósofo, educador y uno de los pedagogos más originales del siglo XX, se apuntalan las relaciones entre la psicología y la educación. Comprometido con la reforma social y educativa de su época, Dewey influyó de manera importante en la teoría y práctica educativa tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo. Su obra escrita incluye temas filosóficos, sociales, psicológicos y educativos. Promotor del **pragmatismo**<sup>3</sup> y uno de los fundadores del funcionalismo, concibió la educación como una “constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1938/1964: 73), relacionada con lo común, con la comunidad y con la comunicación. En su concepto de *experiencia*, subrayaba los rasgos de continuidad e interacción, y buscaba la conciliación de elementos que aparentemente son opuestos. Proponía superar las dicotomías artificiales —como alma-cuerpo, psíquico-físico, teoría-práctica, empírico-racional, intelecto-emoción— y considerar la experiencia y el pensamiento, en cierto modo, como la misma cosa (Dewey, 1938/1964).

Dewey planteó la *educación progresiva* en oposición a las doctrinas pedagógicas conservadoras, en particular al herbartismo dominante del siglo XIX. Destacaba la importancia del elemento activo e impulsivo del niño en el proceso de aprendizaje, sin embargo, subrayaba la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo. Consideraba que el método educativo debía derivarse del método científico con sus adecuaciones necesarias, y planteaba el aprendizaje como una actividad de investigación a partir del *método del problema*. Su propuesta metodológica, en torno al desarrollo de un pensamiento reflexivo complejo, influyó en algunas de las experiencias renovadoras de las siguientes décadas, y forma parte de una tradición pedagógica que pretendió una modernización de las instituciones educativas estadounidenses (González, 2002).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Doctrina filosófica que se caracteriza por tener una concepción dinámica de la inteligencia y del conocimiento y busca la conciliación de elementos aparentemente opuestos, rechazando las perspectivas dualistas de organismo-ambiente: sujeto-objeto, individuo-sociedad, que desde los griegos había impregnado no sólo el pensamiento sino la vida social. Esta doctrina subraya los rasgos de continuidad e interacción que dan sentido a la existencia en un continuo de experiencia, y rechaza la búsqueda de la certeza o de la verdad como correspondencia. El pragmatismo está asociado a las ideas de cambio, relativismo e inestabilidad. En 1907 William James divulgó y presentó en sociedad la nueva corriente en su libro *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*, libro en el que rechaza el racionalismo y la metafísica tradicionales. Al igual que Schiller y Dewey, propone esta nueva perspectiva filosófica en que las teorías son instrumentos, no respuestas a enigmas, en las que se puede descansar.

<sup>4</sup> Extractos de sus principales obras pueden consultarse en Bowen y Hobson (1994). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México. Limusa. cap. 4.

equivalente a la experimental, separando la psicología de la metafísica y la fisiología.

Por su parte, a Janet, médico francés y discípulo de Charcot y Ribot, se le puede considerar como el iniciador del movimiento que buscaba la unificación de la psicología clínica y la psicología académica en un conjunto integrado de conceptos. Trató de demostrar que en las neurosis, las funciones que implican un grado elevado de tensión son las primeras en ser afectadas y suprimidas del campo de la conciencia, mientras que las funciones inferiores, más automáticas, persisten (Mueller, 1974). Se interesó por la disociación y la escisión de la personalidad, lo que lo llevó a conceptualizar la personalidad como una integración de ideas y tendencias, y señaló que en la personalidad normal existe una integración relativamente estable y constante; en tanto que en la histeria, esa integración es imperfecta con una disminución de la tensión psíquica, que en sus manifestaciones graves puede provocar la escisión del individuo en dos o más personalidades alternantes.

Simultáneamente al desarrollo de los estudios médicos sobre la patología psíquica que se hacían en Francia, se hicieron otras contribuciones en Austria, que tuvieron una gran influencia en la conformación del campo de la psicología clínica, provenientes principalmente de Breuer y Freud.

Breuer, médico fisiólogo, trató casos de histeria por medio de la hipnosis y señaló que los pacientes se curaban al describir en el trance hipnótico la experiencia emocional anterior, ligada al problema o síntoma del problema presente. Se le atribuye por ello la creación del método catártico, aunque éste fue llamado así por su compañero Freud.

Freud, siendo médico se interesó en la fisiología del sistema nervioso; se introdujo en el campo de los desórdenes neuróticos y en el de la hipnosis como técnica para eliminar síntomas histéricos, tales como la parálisis funcional, la anestesia y la amnesia. Elaboró su teoría de la neurosis sobre bases sexuales a partir de sus estudios y experiencias en el tratamiento de la histeria con su compañero Charcot. Su teoría es descrita como **determinista**. Freud decía que todos los pensamientos, emociones y acciones están determinados, nada sucede por accidente, y que si se profundizaba lo suficiente, se hallarían las causas de cualquier pensamiento o acto.

Aunque realizó la práctica de la hipnosis con el procedimiento de catarsis, descubrió que no todos los pacientes eran hipnotizables y que los resultados de esta técnica eran pasajeros pues la enfermedad supuestamente ya curada se manifestaba después en otro síntoma diferente. Por ello, concluyó que el valor real de los tratamientos hipnóticos residía en el análisis psíquico y no en el trance hipnótico, por lo que introdujo el método de la conversación, en el que se pide al paciente hablar y dar libre curso a sus asociaciones.

Con el método de la asociación libre, Freud da origen a la teoría y técnica conocida como **psicoanálisis**, que toma fuerza en los inicios del siglo xx y se convierte en el movi-

miento que revoluciona el tratamiento de los trastornos mentales y el campo de la psicología de la motivación.

#### CONSULTA

Sigmund Freud, "The Origin and Development of Psychoanalysis"  
<http://psychclassics.yorku.ca/Freud/Origin/index.htm>

La teoría psicoanalítica la siguieron desarrollando algunos discípulos destacados de Freud, aunque algunos la modificaron y otros pusieron en tela de juicio algunas de sus enseñanzas básicas. Entre los primeros seguidores se encuentran Otto Rank (1884-1939), quien destacó la relación madre-hijo como la esencia de la vida; Alfred Adler (1870-1937) y Carl Jung (1875-1961), quienes fundaron sus propias escuelas e incursionaron en el campo de la sociología. Adler señaló que los valores surgen de las necesidades de la vida social y planteó el desarrollo de un sentimiento comunitario capaz de armonizar las exigencias individuales con las de la sociedad; Jung, conocido por su descripción de los **tipos psicológicos**, introvertido y extrovertido, se interesó en el inconsciente colectivo —diferente del inconsciente personal— en el que incluyó los conceptos básicos o arquetipos de la raza humana que son heredados.

Otra de las seguidoras del psicoanálisis fue Ana Freud (1895-1982), hija de Freud, quien se interesó más que su padre por la interpretación de la dinámica del desarrollo del adolescente y concedió mayor importancia a la pubertad como factor de formación del carácter. Elaboró una teoría sobre los mecanismos de defensa en esta etapa, y prestó mayor atención al desarrollo patológico que a la adaptación sexual normal (Muss, 1995).

Más adelante, destacaron otros psicoanalistas, pero con planteamientos más sociológicos y culturales, pues reorientaron los principios freudianos al considerar que los factores primarios que inciden tanto en las neurosis como en la personalidad normal son aquellos que provienen de presiones y exigencias culturales que entran en conflicto con las necesidades de los individuos. Entre los más representativos de esta tendencia están Karen Horney (1885-1952), quien formuló una teoría sobre la influencia social de los factores sociales sobre el desarrollo de la personalidad neurótica; Erik Erikson (1902-1994), a quien se le conoce por su análisis de la dinámica de la personalidad y la cultura, y por sus ocho etapas de desarrollo en las que destaca el desarrollo de la identidad; Erich Fromm (1900-1981), quien fundó su propia escuela y formuló una teoría caracterológica del ser en la sociedad, en la que el elemento regulador de la personalidad es la conciencia basada en la capacidad del individuo de observarse, reflexionar sobre sí mismo y autoevaluarse. (Para mayor información al respecto pueden consultarse a historiadores contemporáneos como Murphy, 1960; Brett, 1963; Muelle, 1974; Di Caprio, 1976; Boeing, 1979.)

James M. Cattell (1860-1944), a quien se debe el término de test mental o psicológico, avanzó en el estudio de los tiempos de reacción, la claridad visual y la rapidez motora, entre otros, e inició el uso de pruebas de medición psicológica y promovió la psicología aplicada al campo de la educación.



#### CONSULTA

McK. Cattell, "Mental Tests and Measurements" <http://psychclassics.yorku.ca/Cattell/mental.htm>

Por su parte, Lightner Witmer (1867-1956), considerado el primer psicólogo clínico estadounidense, estudió las diferencias individuales de los niños y su relación con el rendimiento escolar; centró su trabajo en el estudio y tratamiento de niños y pacientes con limitaciones cognitivas. Los resultados de sus evaluaciones le sirvieron para formar psicólogos en el tratamiento de problemas de aprendizaje, con ello la psicología clínica ejerció un papel psicoeducativo (Anzola, 2005).

En Francia, los instrumentos psicométricos de Alfred Binet (1857-1911), contruidos para evaluar procesos mentales complejos, impulsaron indudablemente el movimiento de los tests en el campo de la psicología diferencial como técnicas predictivas para el análisis del potencial de aprendizaje en niños en edad escolar. Su trabajo más importante se centró en medir la inteligencia. En colaboración con Théodore Simon (1872-1961), desarrolló el primer test de inteligencia para evaluar el nivel de inteligencia de los alumnos, con el que se pretendía seleccionar a los niños según su nivel intelectual reportado en la prueba, e identificar sus necesidades escolares. Posteriormente, y por las repercusiones que tuvo en Estados Unidos, este test se tradujo al inglés y se elaboró una versión en la Universidad de Stanford que se concretó en la escala Stanford-Binet.

La proliferación de instrumentos de medida cuyos resultados influirían en la conceptualización de la psicología del niño y su desarrollo mental y en los programas instruccionales, promovió avances sustanciales en el campo del aprendizaje y el rendimiento escolar desde este periodo, extendiéndose y difundiendo su desarrollo hasta la década de 1950. Corresponden a esta época los inventarios de la personalidad, las escalas de madurez emocional, las escalas de intereses y de tendencias vocacionales. Se observa así la aplicación más masiva del Stanford-Binet y el desarrollo de los tests Army Alpha y Army Beta, confeccionados por Otis y Thurstone. Paulatinamente, se vuelve esencial el uso de los tests en el área psicoeducativa (Genovard *et al.*, 1992).

Entre los precursores más relevantes de la psicología evolutiva, cuyas aportaciones están directamente relacionadas con la educación, se encuentra Stanley Hall (1844-1924), considerado como el primer psicólogo educativo en Estados Unidos. Bajo la influencia del darwinismo, fue el

primero en estudiar la adolescencia utilizando los métodos científicos.

Con su teoría sobre la recapitulación, según la cual la experiencia del género humano se incorpora a la estructura genética de cada individuo, Hall supone que el desarrollo humano obedece a factores fisiológicos determinados genéticamente y que fuerzas directrices interiores controlan y dirigen predominantemente el desarrollo, el crecimiento y la conducta. Su teoría deja escaso margen a la influencia de factores ambientales pues da prioridad al proceso evolutivo; sin embargo, este concepto evolutivo halla su expresión pedagógica en las prácticas educacionales de lenidad y permisividad, aunque sin llegar a los extremos de Rousseau, quien creía que el adulto no debía interferir en el curso natural del desarrollo, controlado y determinado por fuerzas directrices interiores (Muuss, 1995).

Hall tuvo gran influencia en el desarrollo inicial de la psicología educativa con sus publicaciones y actividades académicas. Dictó una serie de conferencias y publicó escritos acerca de las relaciones entre la psicología y la educación; fundó varias revistas, entre las que destacan *Pedagogical Seminary*, que después se convertiría en la prestigiosa *Journal of Genetic Psychology*, y el *American Journal of Psychology*. Fue autor de las primeras publicaciones en el campo de la psicología educativa: *Adolescence* (1904), *Aspects of Life and Education* (1907) y dos volúmenes de *Educational Problems* (1911). En 1893 creó la National Association for the Study of Children, que dio lugar a la National Society for Study of Education; además, fue formador de psicólogos, varios de ellos de reconocido prestigio en el campo de la educación, como Dewey, Cattell, Terman y Gesell, entre otros (Genovard *et al.*, 1994; Hernández, 1999).

Cabe destacar también a James Mark Baldwin (1861-1934) como otro de los principales teóricos que iniciaron el estudio del desarrollo y cuyos trabajos influyeron considerablemente en psicólogos de la talla de Gesell, Wallon, Piaget y Kohlberg. Se le atribuye el inicio de la psicología genética y el interés por estudiar los procesos evolutivos desde la niñez hasta la edad adulta (Delval, 1994).

Otro psicólogo de reconocido prestigio en la psicología educativa de Francia es Henry Wallon (1879-1962), quien influyó sustancialmente en la psicología evolutiva de Europa, hizo aportaciones originales al estudio del desarrollo psicológico desde una perspectiva genética, pero considerando los factores tanto maduracionales como sociales, en los que pone atención en los aspectos emocionales y de socialización. Su teoría se apoya en el materialismo dialéctico y se le reconoce por ser uno de los principales críticos de Piaget, y por su interés y esfuerzo en aplicar las derivaciones de la investigación a la educación del niño en las escuelas, de hecho impulsó una reforma educativa al ocupar el puesto de Ministro de Educación en su país (Palacios, 1986).

Las investigaciones sobre el aprendizaje constituyen el tercer ámbito que permitió a la psicología educativa confor-



John Dewey

Contemporáneo y compañero de Dewey, William James divulgó los principios psicológicos en el terreno de la educación a finales del siglo XIX, y demostró la necesidad mutua entre psicología y pedagogía. Defendió una psicología holista y promovió el pragmatismo como movimiento filosófico en Estados Unidos y como una alternativa importante a la filosofía alemana dominante. Rechazó las perspectivas dualistas y pluralistas para caracterizar al ser humano a favor de una existencia continua de experiencias (González, 2002).

El pragmatismo de James<sup>5</sup> en la psicología y la educación se pueden resumir en tres presupuestos. El primero es que existen bases psicobiológicas en la educación que se concretan en la organización y adquisición de hábitos. Estos últimos proceden de los instintos y dependen de la plasticidad del sistema nervioso, por lo que su valor educativo notable es que simplifican los movimientos, los hacen adecuados y disminuyen la necesidad de atención constante, de aquí que el mensaje para profesores y padres sea promover actos útiles, habituales y automáticos. El segundo se refiere al tratamiento del problema de la emoción (publicado en la revista *Mind* en 1884), en el que afirmaba que la emoción era el resultado antes que la causa de los cambios corporales; esta idea se sintetiza en su frase célebre: "Estamos tristes porque lloramos, no lloramos porque estamos tristes." El tercero se refiere a que la educación se basa en una epistemología, entendida como el funcionamiento de las ideas, lo que para

<sup>5</sup> El pragmatismo está asociado a las ideas de cambio, relativismo e inestabilidad. W. James acertó a divulgar y a presentar la nueva corriente en su libro de 1907 *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*, en el que refuta el racionalismo y la metafísica tradicionales y proponía, junto con Schiller y Dewey, una nueva perspectiva filosófica. Véase José González Monteagudo (2002). "John Dewey y la pedagogía progresista", en J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, pp. 15-39.

James tenía un cierto valor trascendental en tanto argumentaba que con las respuestas a las ideas se encontraba la "verdad", una verdad seguramente pragmática que implica que las ideas verdaderas conducen a cosas y situaciones que funcionan (Genovard, 1992).

Por su parte, Édouard Claparède (1873-1940), otro de los impulsores de la psicología educativa desde el continente europeo, y una de las máximas figuras de la Escuela Nueva, al fundar la paidotecnia, o la ciencia del niño, introduce conocimientos provenientes de la antropometría, que unidos a la psicología y a la sociología le fueron dando respuestas exactas que lo orientaron en sus propuestas educacionales. Afirmó que la tarea esencial de la pedagogía debe estar dirigida a facilitar la adaptación al medio del organismo psicofisiológico del niño. Para ello propone un planteamiento de ensayo y error mediante el cual el niño, por aproximación sucesiva, reconoce la realidad que lo rodea; realiza un tanteo permanente tanto de orden psíquico como físico que le ayuda a acomodarse cada vez más en esa realidad. Entiende que "la escuela es vida y, en cuanto tal, es preparación para la vida individual y social", último fin de la escuela según él. Generó programas para la formación de profesores; fundó el Instituto Jean-Jacques Rousseau para la formación de psicólogos educativos y el desarrollo de líneas de investigación en el campo, y reunió a un número importante de investigadores, entre ellos a Jean Piaget (Coll, 1983), e inició publicaciones sobre temas psicoeducativos en francés (fundó la revista *Archives de Psychologie*).

## De la psicología a la educación

Con respecto a los antecedentes que desde la psicología dieron origen e influyeron en el desarrollo posterior de la psicología educativa, varios autores señalan tres áreas o ámbitos de estudio tradicionales que la favorecieron: el estudio de las diferencias individuales unido al surgimiento de la psicometría, a los estudios sobre la psicología evolutiva y a las investigaciones sobre el aprendizaje (Renovar, 1982; Coll, 1983; Coll, 1989; Hernández, 1999).

Los trabajos de la **psicología diferencial**, dirigidos a crear y afinar métodos y técnicas de análisis que se utilizaron de forma extensiva en todo el movimiento de los tests, y que acercaron la psicometría a la educación, se inician también a finales del siglo XIX y se extienden hasta las dos primeras décadas del siglo XX.

Los trabajos pioneros de Francis Galton (1822-1909), quien abordó el estudio de las consistentes diferencias psicológicas entre los individuos y desarrolló una prueba para medir la inteligencia como capacidad general y como capacidad específica, impulsaron el desarrollo de instrumentos de evaluación psicométricos aplicados a la educación.

## CONSULTA

Francis Galton, "Hereditary Talent and Character"  
<http://psychclassics.yorku.ca/Galton/talent.htm>

James M. Cattell (1860-1944), a quien se debe el término de test mental o psicológico, avanzó en el estudio de los tiempos de reacción, la claridad visual y la rapidez motora, entre otros, e inició el uso de pruebas de medición psicológica y promovió la psicología aplicada al campo de la educación.



#### CONSULTA

James M. Cattell, "Mental Tests and Measurements" <http://psychclassics.yorku.ca/Cattell/mental.htm>

Por su parte, Lightner Witmer (1867-1956), considerado el primer psicólogo clínico estadounidense, estudió las diferencias individuales de los niños y su relación con el rendimiento escolar; centró su trabajo en el estudio y tratamiento de niños y pacientes con limitaciones cognitivas. Los resultados de sus evaluaciones le sirvieron para formar psicólogos en el tratamiento de problemas de aprendizaje, con ello la psicología clínica ejerció un papel psicoeducativo (Anzola, 2005).

En Francia, los instrumentos psicométricos de Alfred Binet (1857-1911), contruidos para evaluar procesos mentales complejos, impulsaron indudablemente el movimiento de los tests en el campo de la psicología diferencial como técnicas predictivas para el análisis del potencial de aprendizaje en niños en edad escolar. Su trabajo más importante se centró en medir la inteligencia. En colaboración con Théodore Simon (1872-1961), desarrolló el primer test de inteligencia para evaluar el nivel de inteligencia de los alumnos, con el que se pretendía seleccionar a los niños según su nivel intelectual reportado en la prueba, e identificar sus necesidades escolares. Posteriormente, y por las repercusiones que tuvo en Estados Unidos, este test se tradujo al inglés y se elaboró una versión en la Universidad de Stanford que se concretó en la escala Stanford-Binet.

La proliferación de instrumentos de medida cuyos resultados influyeran en la conceptualización de la psicología del niño y su desarrollo mental y en los programas instruccionales, promovió avances sustanciales en el campo del aprendizaje y el rendimiento escolar desde este periodo, extendiéndose y difundiéndose su desarrollo hasta la década de 1950. Corresponden a esta época los inventarios de la personalidad, las escalas de madurez emocional, las escalas de intereses y de tendencias vocacionales. Se observa así la aplicación más masiva del Stanford-Binet y el desarrollo de los tests Army Alpha y Army Beta, confeccionados por Otis y Thurstone. Paulatinamente, se vuelve esencial el uso de los tests en el área psicoeducativa (Genovard *et al.*, 1992).

Entre los precursores más relevantes de la psicología evolutiva, cuyas aportaciones están directamente relacionadas con la educación, se encuentra Stanley Hall (1844-1924), considerado como el primer psicólogo educativo en Estados Unidos. Bajo la influencia del darwinismo, fue el

primero en estudiar la adolescencia utilizando los métodos científicos.

Con su teoría sobre la recapitulación, según la cual la experiencia del género humano se incorpora a la estructura genética de cada individuo, Hall supone que el desarrollo humano obedece a factores fisiológicos determinados genéticamente y que fuerzas directrices interiores controlan y dirigen predominantemente el desarrollo, el crecimiento y la conducta. Su teoría deja escaso margen a la influencia de factores ambientales pues da prioridad al proceso evolutivo; sin embargo, este concepto evolutivo halla su expresión pedagógica en las prácticas educacionales de lenidad y permisividad, aunque sin llegar a los extremos de Rousseau, quien creía que el adulto no debía interferir en el curso natural del desarrollo, controlado y determinado por fuerzas directrices interiores (Muuss, 1995).

Hall tuvo gran influencia en el desarrollo inicial de la psicología educativa con sus publicaciones y actividades académicas. Dictó una serie de conferencias y publicó escritos acerca de las relaciones entre la psicología y la educación; fundó varias revistas, entre las que destacan *Pedagogical Seminary*, que después se convertiría en la prestigiosa *Journal of Genetic Psychology*, y el *American Journal of Psychology*. Fue autor de las primeras publicaciones en el campo de la psicología educativa: *Adolescence* (1904), *Aspects of Life and Education* (1907) y dos volúmenes de *Educational Problems* (1911). En 1893 creó la National Association for the Study of Children, que dio lugar a la National Society for Study of Education; además, fue formador de psicólogos, varios de ellos de reconocido prestigio en el campo de la educación, como Dewey, Cattell, Terman y Gesell, entre otros (Genovard *et al.*, 1994; Hernández, 1999).

Cabe destacar también a James Mark Baldwin (1861-1934) como otro de los principales teóricos que iniciaron el estudio del desarrollo y cuyos trabajos influyeron considerablemente en psicólogos de la talla de Gesell, Wallon, Piaget y Kohlberg. Se le atribuye el inicio de la psicología genética y el interés por estudiar los procesos evolutivos desde la niñez hasta la edad adulta (Delval, 1994).

Otro psicólogo de reconocido prestigio en la psicología educativa de Francia es Henry Wallon (1879-1962), quien influyó sustancialmente en la psicología evolutiva de Europa, hizo aportaciones originales al estudio del desarrollo psicológico desde una perspectiva genética, pero considerando los factores tanto maduracionales como sociales, en los que pone atención en los aspectos emocionales y de socialización. Su teoría se apoya en el materialismo dialéctico y se le reconoce por ser uno de los principales críticos de Piaget, y por su interés y esfuerzo en aplicar las derivaciones de la investigación a la educación del niño en las escuelas, de hecho impulsó una reforma educativa al ocupar el puesto de Ministro de Educación en su país (Palacios, 1986).

Las investigaciones sobre el aprendizaje constituyen el tercer ámbito que permitió a la psicología educativa confor-

marse paulatinamente como una rama de la psicología general y ser distinta de la pedagogía y la psicología del niño. Desde comienzos del siglo xx, principalmente en Estados Unidos, se promueven temas de investigación sobre los procesos de aprendizaje a partir de los enfoques asociacionistas y funcionalistas de la psicología, que constituyeron los antecedentes más inmediatos del enfoque conductista, que después tuvo un gran desarrollo. Los autores más sobresalientes fueron Thorndike y Judd.

Edward Thorndike (1874-1949), asociacionista, influido por el empirismo inglés, interesado en un principio en la psicología animal, es el primer psicólogo que elabora una teoría sobre el aprendizaje. Inició sus trabajos planteando el problema de la inteligencia animal en términos de las leyes de la asociación, y mediante procedimientos científicos en condiciones de laboratorio, explicó el aprendizaje en función de meras conexiones. En el siguiente capítulo se describe en detalle el tipo de experimentos realizados por Tolman en esta área.

Thorndike evaluó las condiciones básicas que pueden afectar las curvas de aprendizaje y las leyes básicas que constituyen ese aprendizaje: ejercicio, efecto y disponibilidad. Estableció un marco explicativo de la naturaleza del aprendizaje al considerarlo como el conjunto de asociaciones entre estímulos y respuestas proporcionadas por el material experimental. Con la formulación de estas leyes la psicología inicia un periodo intenso y excepcional que culmina más tarde en las llamadas teorías del aprendizaje conductual.



#### CONSULTA

E. L. Thorndike y R. S. Woodworth, "The Influence of Improvement in One Mental Function," <http://psychclassics.yorku.ca/Thorndike/Transfer/transfer1.htm>

Al reorientar sus investigaciones al campo del aprendizaje y la educación con humanos, Thorndike extendió y aplicó sistemáticamente los principios obtenidos en la investigación, y sostuvo que cualquier método educativo debe considerarse desde la perspectiva y fundamentos que proporciona la psicología. Publica así su primer obra *Educational Psychology* en 1903, a la que le siguen muchas más sobre aspectos psicoeducativos (Thorndike, citado en Gondra, 1990). Asimismo, diseñó diferentes instrumentos estadísticos y estandarizó algunos tests que relacionaban la capacidad intelectual con el rendimiento escolar. También fue fundador de una de las revistas más prestigiosas en el área, la *Journal of Educational Psychology*.

Charles H. Judd (1873-1946), a diferencia de Thorndike, sostenía que las investigaciones sobre el aprendizaje debían derivarse de los problemas educativos y no de la experimentación básica, es decir, debían estar directamente vinculadas a las actividades educativas. Como otro de los más importan-

tes psicólogos educativos de la época, y también preocupado por mejorar las prácticas educativas, realizó trabajos experimentales sobre la conciencia y sobre análisis de la lectura; se interesó en los procesos complejos que permiten el aprendizaje de diferentes contenidos de un currículo. Asimismo, formuló y discutió los problemas más importantes de la educación superior, formó nuevas generaciones de psicólogos educativos y se esforzó por divulgar los avances en el área psicoeducativa. Editó varias revistas importantes, entre las que destacan *School Review* y *The Elementary School Journal* (Genovard, 1992; Hernández, 1999).

Las investigaciones y teorizaciones sobre el aprendizaje continuaron y proliferaron desde la tercera década del siglo xx, si bien otras corrientes como el cognoscitivismo, el humanismo y el enfoque sociocultural de la psicología se ocuparon de él, como veremos más adelante, para el conductismo el aprendizaje fue el tema central por antonomasia. Autores como Hull, Tolman, Guthrie y Skinner, influidos por los trabajos de Thorndike, colocaron el conductismo en una posición prácticamente hegemónica en distintas partes del mundo hasta la década de 1960.

Las contribuciones de estas escuelas a la educación han sido amplias y han conformado un cuerpo de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos para la comprensión de un sinnúmero de fenómenos educativos y para la solución de multitud de problemas propios del campo.

En la página siguiente se presentan las ideas más relevantes y sus personajes más sobresalientes en un gráfico, a manera de línea del tiempo, con la idea de sintetizar y enmarcar las etapas del desarrollo de la psicología general y corrientes pedagógicas que antecedieron el inicio de la psicología educativa.

## Enfoques contemporáneos de la psicología educativa

En esta segunda parte se exponen los enfoques o paradigmas vigentes más representativos de la psicología educativa: conductista, cognoscitivista, humanista e historicocultural, que fueron el resultado de las tradiciones o posiciones epistemológicas —derivadas de doctrinas filosóficas— que históricamente se legitimaron en la construcción del conocimiento científico de la psicología educativa, según se documentó en el apartado anterior.

Es pertinente aclarar que se usan los términos "enfoque" y "paradigma" como sinónimos en tanto que los dos hacen referencia a un conjunto de ejes teorícometodológicos y prácticos para acercarse al conocimiento. Así, se les puede concebir como modelos o matrices disciplinarios en cualquier campo del conocimiento u otro contexto epistemológico, que contienen un conjunto de principios que unifican a un grupo de investigadores y tienen un alcance tan amplio que parecen explicar todos o la mayoría de los fenómenos de su campo de estudio. Los paradigmas o enfoques comparten



una serie de componentes que producen soluciones prototípicas para determinada clase de problemas, traduciéndolos al lenguaje teórico previamente definido y según sus principios metodológicos, técnicos, tipos de problemas a investigar, soluciones propias, para producir conocimiento (Kuhn, 1993).

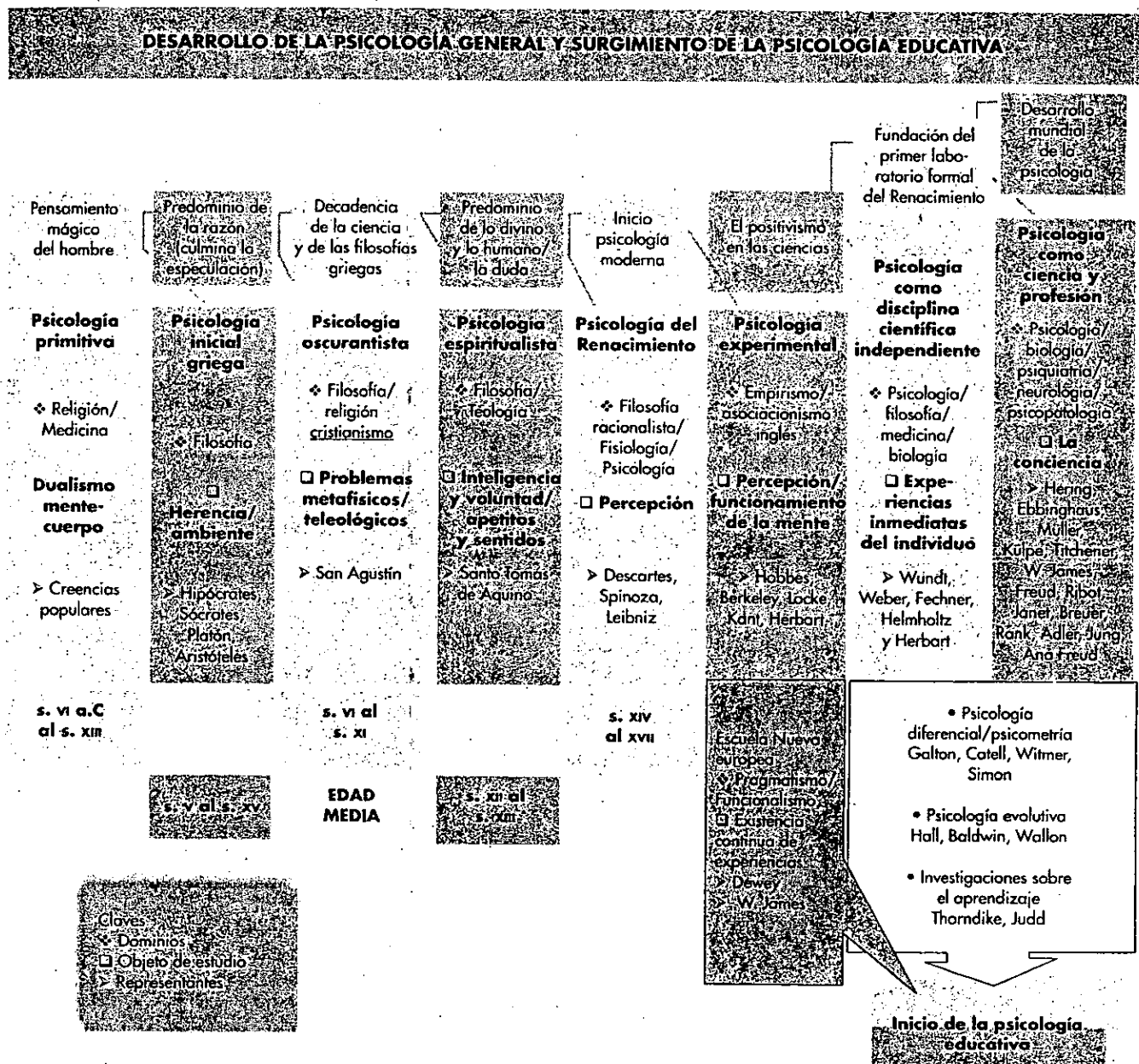
De esta manera, aquí se describen los enfoques más representativos de la psicología educativa, considerando sus antecedentes, su núcleo central o problemática de estudio, sus postulados filosóficos y fundamentos epistemológicos, sus principales supuestos teóricos y prescripciones metodológicas, y especialmente sus derivaciones en la educación.

Las aplicaciones más actuales en los diferentes espacios de actuación de la psicología educativa se retomarán en los siguientes capítulos del libro.

## El conductismo

### Sus antecedentes y fundamentos epistemológicos

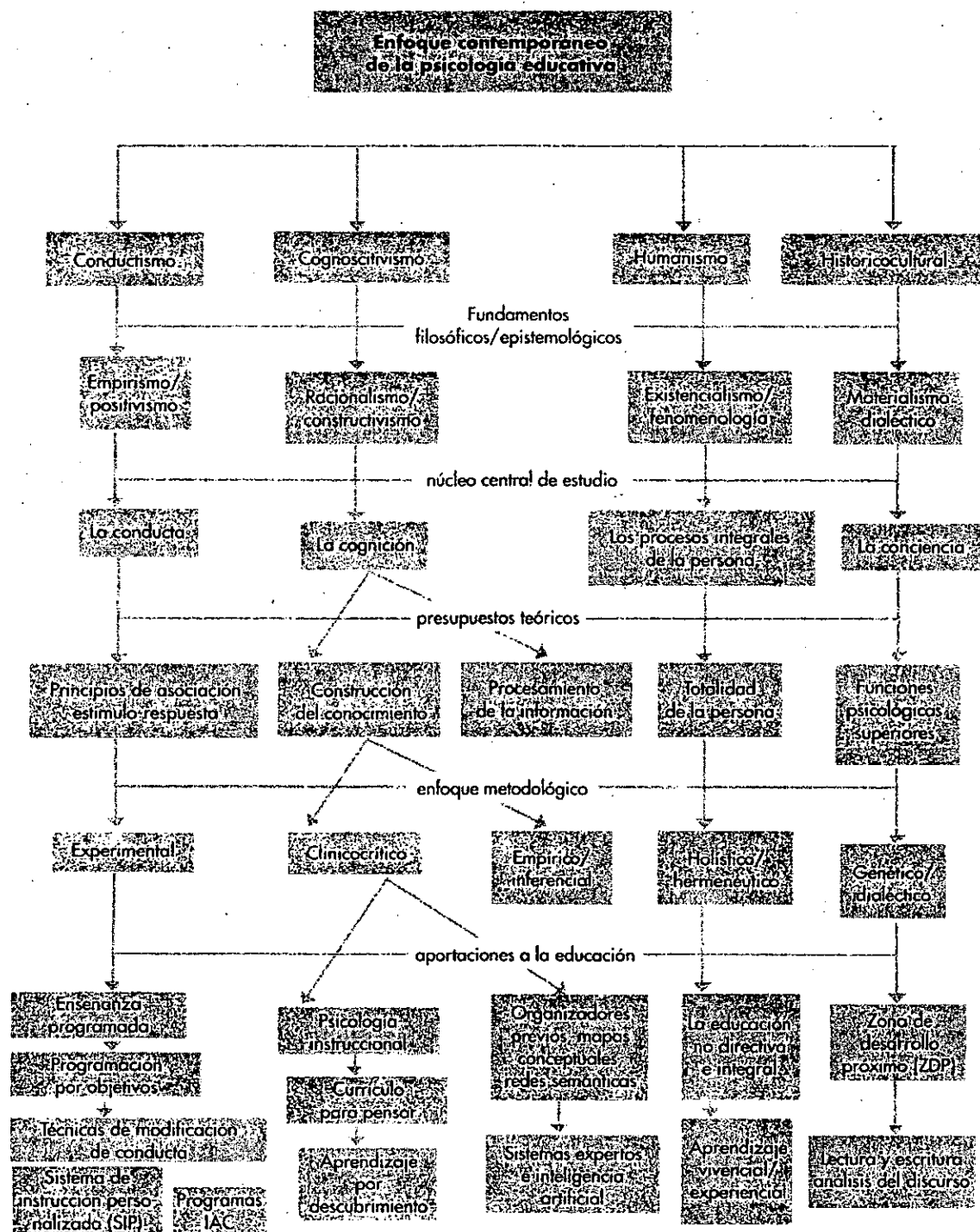
El enfoque conductista del aprendizaje se origina a principios del siglo xx y tiene como antecedentes más inmediatos los experimentos de Pavlov sobre el condicionamiento clásico, los trabajos de Thorndike sobre el refuerzo y los experi-





mentos de Watson, quien adoptó los principios de Pavlov para explicar la mayor parte de la conducta animal y humana. Sin embargo, su principal desarrollo en el ámbito educativo se debe a las aportaciones de Skinner: la enseñanza programada y los fundamentos de lo que posteriormente se denominó la tecnología de la enseñanza o el diseño instruccional.

El conductismo se deriva de la tradición empirista de la ciencia y de la filosofía positivista, rechaza las posturas mentalistas y la utilización de modelos mecanicistas. Parte de una idea asociacionista de la formación del conocimiento y del aprendizaje, pues precisamente su núcleo central de estudio son los principios de la asociación, heredados de los filósofos asociacionistas ingleses.



## DOCUMENTO 2

### **FUNCIONES DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Esta disciplina cuenta con dos funciones principales: 1) el desarrollo del aprendizaje y de la enseñanza y 2) formular indicaciones prácticas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hasta cierto punto estas son las clases de funciones que tienen en la mayoría de las disciplinas profesionales.

#### **Contribuciones a la teoría**

Las teorías desarrolladas por los psicólogos educativos pretenden explicar cómo aprendemos, recordamos y nos comportamos en situaciones de enseñanza. Pero también hacen uso de teorías desarrolladas por otros campos. Por ejemplo, los psicólogos sociales han elaborado teorías de la motivación para explicar la tendencia de la gente a comportarse de ciertas maneras en ciertas situaciones. Los psicólogos del desarrollo infantil han construido teorías para explicar la poderosa influencia de los ejemplos o modelos en personas de diferentes edades. Otros psicólogos, que trabajan con seres humanos o animales, han formulado teorías para dar explicación de cómo y cuándo los errores o el fracaso pueden resultar beneficiosos en la solución de problemas. Los psicólogos de la educación estudian y aplican estas y otras teorías similares y seleccionan aquellas partes que deben usarse o modificarse para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, se espera de los psicólogos educativos que desarrollen sus propias teorías, así como que estudien y expliquen las teorías referidas a la educación de otros científicos sociales.

#### **Contribuciones a la Práctica**

El desarrollo de la investigación y de la teoría, aunque los psicólogos educativos tienen la responsabilidad profesional de hacer todavía más, deben convertir las teorías que elaboran en sugerencias prácticas que pueden utilizar los profesores en sus clases. Esto no significa que los investigadores puedan dictarlo que debe hacerse en las escuelas. Como científicos, no pueden decidir cuáles son los objetivos de la educación, por ésta es, por naturaleza, una cuestión filosófica, más que científica. Sus teorías no establecen lo que debería enseñarse, ni qué objetivos debería perseguir un sistema escolar. Dichas decisiones son juicios de valor, que caen fuera de la competencia de la ciencia y de la investigación como tales. Sin embargo, una vez que la sociedad ha decidido esas básicas, los psicólogos educativos pueden investigar sistemáticamente las condiciones en las que pueden alcanzarse mejor las metas fijadas.

Las disposiciones legislativas, así como otros acontecimientos contemporáneos, a menudo afectan a las percepciones de la sociedad acerca de las prioridades educativas. Estas prioridades influyen a su vez en el tipo de investigación que realizan los científicos. Por ejemplo, en los años 60's un equipo en las escuelas de algunos países desarrollados para la producción de científicos. Los investigadores respondieron centrando su trabajo en los factores que se pensaba que influían en el aprendizaje de información científica. En otra época, la alarma pública que supuso el índice de

analfabetismo incitó a muchos psicólogos educativos estudiar el proceso de lectura y las causas de la incapacidad para leer.

En primer lugar, la sociedad selecciona sus objetivos educativos, y entonces los psicólogos de la educación intentan descubrir los mejores métodos para alcanzarlos. Pero es necesario dar un tercer paso. Si hay que alcanzar estas metas en el mundo real, las teorías psicológicas deben introducirse de algún modo en la clase. Desafortunadamente, la mayor parte de los profesores tienen un conocimiento demasiado superficial de las teorías que elaboran los psicólogos educativos. Rara vez saben cómo, o hasta qué punto se pueden aplicar estas teorías a los problemas que se presentan en los colegios.

La psicología educativa puede indicarle a un profesor de inglés, por ejemplo, los métodos para reducir el número de estudiantes que pasan a los cursos superiores si poseer unas habilidades léxicas satisfactorias. Puede ofrecer ideas a un maestro del taller sobre cómo ayudar a los alumnos con una mala coordinación motora a alcanzar un nivel de habilidad que produciría orgullo, satisfacción y una notable ejecución. Puede describir principios psicológicos que un profesor de lenguaje puede utilizar para reducir la ansiedad y turbación que a menudo inhiben a los adolescentes en las clases de lenguaje y expresión gramática. Facilitar información sumamente práctica es una función importante del psicólogo educativo, pero los profesores deben esforzarse en conocer mejor las teorías y términos científicos básicos para que esta información tenga realmente un efecto en las aulas.

Por tanto, evidentemente, los psicólogos educativos tienen la responsabilidad de contribuir tanto a la teoría como a la práctica. Ignorar cualquiera de estos aspectos sería un perjuicio para la psicología educativa, así como para la educación general.

En resumen la psicología educativa es una ciencia que intenta explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Utiliza métodos científicos para investigar y ayudar a resolver los problemas relacionados con la educación. Las teorías, basadas en la evidencia empírica y en el pensamiento lógico, se construyen mediante el razonamiento inductivo y deductivo, en un intento de explicar hechos o acontecimientos recurrentes. Para comprender esta disciplina, una persona tiene que familiarizarse con los términos científicos usados en este campo.

La psicología educativa es una ciencia relativamente joven, cuyos orígenes están en las contribuciones de psicólogos, filósofos y educadores. Los primeros debates que acompañaron el desarrollo de esta disciplina se centraron en torno a dos cuestiones:

- 1) Los métodos que iban a utilizarse en el estudio de los problemas
- 2) El propio contenido de la disciplina.

La psicología educativa surgió como ciencia con dos grandes funciones\_

- 1) Construir y perfeccionar teorías que expliquen fenómenos recurrentes relacionados con el aprendizaje y la enseñanza
- 2) Formular indicadores prácticos para aplicar teorías al proceso educativo.

## **Bibliografía**

## **EL ROL DEL PSICOLOGO EDUCATIVO**

El Psicólogo de la Educación es el profesional de la psicología cuyo objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones. Se entiende el término educativo en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal y colectivo.

El Psicólogo Educativo desarrolla su actividad profesional principalmente en el marco de los sistemas sociales dedicados a la educación en todos sus diversos niveles y modalidades; tanto en los sistemas reglados, no reglados, formales e informales, y durante todo el ciclo vital de la persona.

Así mismo interviene en todos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, o que de este se derivan, independientemente de su origen personal, grupal, social, de salud etc., responsabilizándose de las implicaciones educativas de su intervención profesional y coordinándose, si procede, con otros profesionales.

## **ÁMBITOS Y TAREAS**

El profesional de la psicología educativa interviene en el ámbito personal, familiar, organizacional, institucional, socio-comunitario y educativo en general; con Educandos, receptores del proceso educativo, y Agentes Educativos, que intervienen directa o indirectamente en el proceso educativo.

## **FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO**

### **Ψ Intervención ante las Necesidades Educativas de los Alumnos**

Participa en la atención educativa al desarrollo desde las primeras etapas de la vida, para detectar y prevenir a efectos socio-educativos las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales.

Realiza la evaluación psicoeducativa referida a la valoración de las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Para ello trata de determinar la mas adecuada relación entre las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio-comunitario requeridos para satisfacer dichas necesidades.

También y ligado al proceso de evaluación el/la psicólogo puede proponer y realizar intervenciones que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación.

## Ψ Funciones ligadas a la Orientación, Asesoramiento Profesional y Vocacional

El psicólogo promueve y participa en la organización, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional, tanto en lo que tienen de información, asesoramiento y orientación a los alumnos ante las opciones que deban tomar frente a las distintas posibilidades educativas o profesionales, como en la elaboración de métodos de ayuda para la elección y de métodos de aprendizaje de toma de decisión vocacional. El objetivo general de estos procesos es colaborar en el desarrollo de las competencias de las personas en la clarificación de sus proyectos personales, vocacionales y profesionales de modo que puedan dirigir su propia formación y su toma de decisiones.

## Ψ Funciones Preventivas

En la que el/la psicólogo interviene proponiendo la introducción de modificaciones del entorno educativo y social que eviten la aparición o atenúen las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.

La prevención se orienta a proponer las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas y también a prevenir las consecuencias que pueden generar la diferencia entre las necesidades educativas de la población y las respuestas que dan los sistemas sociales y educativos; incluye tanto acciones específicas para la prevención de problemas educativos concretos (como son a adaptación inicial a la escuela, la detección precoz de alumnos con necesidades educativas especiales, etc) como los aspectos de intervención desde las primeras etapas mediante técnicas de estimulación y, ya en las etapas escolares, los procesos dirigidos a permitir a los alumnos afrontar con progresiva autonomía y competencias eficaces las exigencias de la actividad educativa.

Desde el enfoque preventivo se contemplan intervenciones tanto en asesoramiento a agentes educativos (educadores, padres etc) como en el desarrollo de programas específicos: educación para la salud, educación afectivo-sexual, prevención de las drogo-dependencias y de los proyectos ligados en general a la transversalidad (educación de valores, educación no sexista).

## Ψ Intervención en la mejora del Acto Educativo

Las funciones ligadas a esta intervención pretenden la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales (evolutivas, cognitivas, sociales etc) de los alumnos y viceversa. Estas funciones se realizan a través de asesoramiento didáctico, de la organización y planificación educativa, de programación, de asesoramiento y actualización del educador; y en general se refieren a la intervención sobre las funciones formativas y educativas que se realizan con el alumno.

Ψ El psicólogo presta apoyo y asesoramiento técnico al educador tanto en:

Su actividad general: adaptación de la programación a las características evolutivas psico-sociales y de aprendizaje de los alumnos, organización del escenario educativo, métodos de enseñanza-aprendizaje, niveles de concreción curricular, aplicación de programas psico-educativos concretos etc.

Como en su actuación educativa con alumnos con necesidades y/en situaciones educativas especiales, adecuaciones curriculares y programas individuales, actuaciones compensatorias, diversificaciones y en general procedimientos de atención a la diversidad.

Igualmente colabora en la formación permanente y apoyo didáctico al educador, aportando su preparación específica sobre las áreas evolutivas, cognitivas, afectivas, comportamentales, psicosociales e institucionales.

También son objeto de la intervención del psicólogo los fenómenos institucionales que configuran los centros educativos: la relación entre los objetivos y las formas organizativas con el funcionamiento real, la mejora eficaz de las relaciones entre los componentes de la institución educativa etc; así presta su colaboración y apoyo técnico en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos de centro, de proyectos de innovación curricular, integración y atención a la diversidad, nuevas tecnologías, compensación y apoyo educativo, etc; así como en los cambios organizativos y metodológicos requeridos por estos proyectos, en la línea de hacer competentes a las propias instituciones en la realización de los fines que se proponen.

#### Ψ Formación y Asesoramiento Familiar

El psicólogo actúa promoviendo y organizando la información y formación a madres y padres en una línea de apoyo al desarrollo integral del hijo/a. Realiza la intervención para la mejora de las relaciones sociales y familiares, así como la colaboración efectiva entre familias y educadores, promoviendo la participación familiar en la comunidad educativa así como en los programas, proyectos y actuaciones que el profesional de la psicología educativa desarrolle.

#### Ψ Intervención Socioeducativa

El psicólogo participa en el análisis de la realidad educativa, y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad concreta, interviene en la prevención socioeducativa, impulsa la cooperación y coordinación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno. En resumen interviene en las relaciones entre las actividades educativas y la comunidad donde tienen lugar, así como en los factores sociales y culturales que condicionan las capacidades educativas.

También puede participar en el diseño de planes de intervención comunitaria en el ámbito territorial, promoviendo criterios metodológicos, procesos de implantación, sistemas de evaluación etc.

El/la psicólogo/a puede asesorar técnicamente a los responsables de la toma de decisiones de planificación y actuación a partir de su pronunciamiento especializado y de su aplicación al análisis y estudio del sistema educativo en una línea de mejora de la atención educativa.

#### **Ψ Investigación y Docencia**

La investigación incluye las actividades para el análisis y reflexión sobre el propio trabajo; la mejora y actualización de su competencia técnica, la profundización y extensión de la teoría y los procedimientos propios de la psicología de la educación.

La docencia que realizan los profesionales de la psicología educativa está orientada a difundir su conocimiento entre los demás profesionales de la educación, los grupos sociales implicados en esta, los propios psicólogos y estudiantes de psicología y otros colectivos profesionales.

### **MÉTODOS, TÉCNICAS, TAREAS Y ACTIVIDADES**

La Psicología Educativa, como área aplicada de la psicología. Utiliza los métodos generales de la misma. El procedimiento general de intervención engloba los siguientes pasos: evaluación inicial y diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación final, y valoración, con la toma de decisiones que se deriva de la misma.

Las tareas propias de la Psicología Educativa pueden dividirse en dos grandes bloques:

#### **A) Las relacionadas con la Evaluación.**

La evaluación se efectúa sobre las distintas áreas en función de la demanda, la problemática y las necesidades, priorizando su funcionalidad y operatividad, y se analizan detalladamente las variables psicológicas que influyen en el comportamiento humano dentro del contexto educativo, llegando, cuando proceda, a la determinación de un diagnóstico en la situación educativa.

Ello incluye la descripción e identificación de dicha situación, la formulación de hipótesis explicativas y la emisión de hipótesis de mejora.

Las técnicas más utilizadas para la evaluación son la entrevista psicológica, la observación en sus diferentes modalidades (no estructurada, sistemática, autoobservación), los auto-informes y los tests psicológicos, seleccionando las más adecuadas al objeto (individuos, grupos, instituciones) y al tipo de evaluación (normativa, criterial, curricular).

## B) Las que se refieren a la Intervención.

La intervención se efectúa en los diferentes ámbitos sobre las diferentes variables psicológicas que intervienen en el acto educativo. Las técnicas de intervención en Psicología Educativa son las derivadas de las áreas básicas y aplicadas de la psicología.

Las Psicólogas y los Psicólogos de la educación deben prestar atención a los aspectos deontológico en todas las fases de su actuación, tanto en la selección de pruebas y técnicas para la evaluación y la intervención (rigor, validez) como en la toma de decisiones que se derivan de su trabajo y en la transmisión de la información (informes orales y/o escritos) al propio sujeto y a terceras personas, considerando que en muchas ocasiones el destinatario del informe no es el propio sujeto evaluado y que este no acude por propia iniciativa.

## EL ROL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

El objetivo del psicólogo educativo es el desarrollo de las capacidades educativas en las personas, grupos, instituciones y comunidades sociales, entendiéndose educación en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal, colectivo y social.

Como indica Bardon (1976) al respecto de la Psicología Educativa:

«... es tal vez la única especialidad en Psicología que toma seriamente en consideración de forma simultánea casi todas las prácticas actuales en Psicología, en educación y en otros campos relacionados. Por ejemplo, está implicada en la elaboración de orientaciones de competencias y criterios para el entrenamiento y la práctica. Está implicada en las técnicas de evaluación y de intervención prestadas de la Psicología Clínica (psicodiagnóstico tradicional, psicoterapia y modificación de conducta); de la orientación psicológica (orientación no directiva, orientación vocacional); de la Psicología de las organizaciones (análisis de sistemas y evaluación de sistemas); junto con técnicas y métodos que desafían una fácil categorización (intervención en crisis, terapia realista, educación afectiva en todas sus variedades, evaluación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, desarrollo y modificación del curriculum, formación del profesorado, etc.). ¡Si hay algo que probar, los psicólogos educativos lo probarán!»

### Intervención del Psicólogo Educativo

Las formas de actuación del psicólogo educativo pueden ser directas, si la intervención actúa directamente sobre el sujeto (individuo, grupo, institución, comunidad) o indirectas, en que la intervención se efectúa a través de agentes educativos (educadores, familias, organización, comunidad...), mediante procedimientos de formación, asesoramiento, etc. La mayoría de las intervenciones pueden realizarse directa o indirectamente y aún, más frecuentemente, como una combinación de ambas formas.



En este sentido, aunque refiriéndose a la educación formal, Moreno (1989) comenta:

«En esta perspectiva las funciones del psicólogo educativo se canalizan a través de cuatro direcciones básicamente. En primer lugar, a la institución educativa -técnicas organizacionales, departamento de orientación, disciplina, entorno ambiental y desarrollo... En segundo lugar, a los profesores -técnicas preventivas, delimitación de proceso de aprendizaje, conocimientos en Psicología del desarrollo... En tercer lugar a los padres -relaciones padres-centro, comprensión y conocimiento de sus hijos, adquisición de habilidades, formación como coterapeutas... Por último, al alumno -promover la salud mental, servicios de consistorio, dirección y evaluación de paquetes de intervención, facilitar las relaciones sociales y el funcionamiento de los grupos...».

Respetar en su intervención los siguientes criterios:

1. Análisis de la demanda/necesidades.
2. Valoración de la situación.
3. Intervención.
4. Evaluación del proceso.

La interacción entre las formas de intervención, los sectores en que se implanta y el procedimiento han originado diversos modelos de intervención que han ido evolucionando debido a numerosos factores (la demanda social, el desarrollo de la educación, el avance científico de la Psicología, la progresiva presencia institucional de los psicólogos en el campo educativo, etc.). Las características mínimas que cualquier modelo debe garantizar son las siguientes:

1. Que en la medida de lo posible se intervenga en todos los ámbitos de actuación (sujeto, grupo, institución...).
2. Que contemple la priorización de actuaciones de tipo preventivo.
3. Que permita la coordinación entre servicios pertinentes.
4. Que se mueva en una perspectiva socio-comunitaria.
5. Que potencie la normalización.
6. Que permita su evaluación y confirmación.
7. Que, entre otros países, se muestre el más eficiente.

## **Bibliografía.**

Luis M. Sanz, Adolfo Fernández, Francisco Campos, Manuel Pereto y Pilar González. "Papeles del Psicólogo". <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=514>. Delegaciones de Madrid, Valencia y Aragón. 1991.

## **UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSÍ (UASLP)**

Dentro del Reglamento de Servicio Social de esta universidad el Psicólogo Educativo interviene en ambientes formales e informales para prevenir y resolver problemas educativos, aplicando conocimiento teórico-prácticos derivados de la psicología y otras disciplinas afines. Aplica sus conocimientos en el diseño racional de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje basándose en diversas teorías de la instrucción y enfoques socio-pedagógicos. esta capacitado en diagnostico y tratamiento de los sujetos que presenten trastornos en el aprendizaje para su ajuste y adaptación en el medio escolar, familiar y social, aquí desempeña también funciones de prevención; implementa formas participativas para la capacitación, la actividad creativa y reproductora en los grupos de trabajo, planifica proyectos y programas educativos a nivel institucional; atiende problemas de eficiencia administrativa en instituciones educativas; cumple funciones de orientador vocacional, esta habilitado para el trabajo interdisciplinario en ambientes comunitarios. Realiza investigaciones de trascendencia social para optimizar la conciencia participativa en los cambios que requiere la psicología y la educación en México, tiene una comprensión sobre la sociedad mexicana así como la configuración de las tendencias de desarrollo de la educación.

Pagina index de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. UASLP.  
<http://www.uaslp.mx/Plantilla.aspx?padre=1201>

### **FUNCIONES PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO**

Con respecto al perfil profesional del psicólogo educativo hay una propuesta elaborada por Arreola (1990) quien luego de entrevistar a expertos en el área encontró que las principales actividades profesionales y académicas del psicólogo educativo consideradas por ellos son:

- 1.Diagnosticar
- 2.Diseñar
- 3.Programar
- 4.Prevenir
- 5.Planear
- 6.Investigar
- 7.Intervenir
8. Evaluar

Algunas de estas actividades coinciden con las propuestas de otros perfiles como los de la CNEIP (1989) y otras asociaciones profesionales, así como el

considerado por (con) el equipo que desarrolló el Examen General para el Egreso de Licenciatura en Psicología (CENEVAL, 1998).

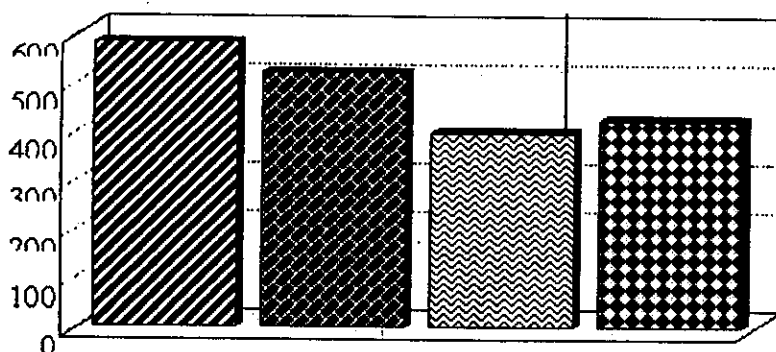
Ahora bien si se comparan estas funciones con las que desarrolla en realidad, tenemos (cuadro 2) que las realizadas con mayor frecuencia por los psicólogos educativos, según diferentes autores (Martínez Fuentes, 1989; Fierro y Luna, 1990, León Tapia, 1990; Lobera y Baeza 1990, Bermúdez Zurita 1990, Guerrero Tapia, 1997 y García, 1997), son:

# PRINCIPALES FUNCIONES PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

FUNCIONES	%
Detección	8.8
Prevención	14.7
Planeación	19.0
Rehabilitación	7.7
Evaluación	21.3
Investigación	5.4
Docencia	5.7
Orientación	2.1
Intervención	15.2
TOTAL	100%

De acuerdo con este cuadro la función más realizada por el psicólogo educativo, es la evaluación, seguida en orden descendiente por la planeación, la intervención, la investigación y la detección o el diagnóstico. Las funciones corresponden en gran medida a las del psicólogo en general. Destaca de este cuadro que no se cite la prevención, ni el diseño o la comunicación, señalada como importante en otras propuestas (Fierro y Luna, García y Flores, 1996) y el CENEVAL (1998). Ver la gráfica siguiente.

Gráfica  
PRINCIPALES FUNCIONES DEL  
PSICÓLOGO EDUCATIVO



Profesionistas con los que Trabaja

En cuanto a la relación con los profesionistas con los que trabaja en su desempeño profesional (y a las actividades concretas que realiza) el psicólogo educativo, de acuerdo a lo reportado por distintas investigaciones (Martínez y Urbina, 1989, Bermúdez, Orozco y Domínguez, 1990; León Tapia Cruz Dea y Hernández Pérez M, 1990 ), básicamente interactúa con los siguientes profesionales:

PROFESIONALES	%
Pedagogo	22.4
<b>Profesor</b>	<b>28.1</b>
Psiquiatra	20.2
Trabajador Social	14.6
Secretaria	10.1
Psicólogos	4.5
TOTAL	100%

Es decir, de acuerdo con lo reportado por este cuadro los psicólogos educativos trabajan preferentemente con profesores, pedagogos y psiquiatras.

Respecto a las actividades profesionales realizadas con mayor frecuencia (ver cuadro 4) la más efectuada es la docencia, seguida por la planeación y aplicación de programas educativos, la realización de entrevistas y la orientación vocacional. Hay acciones que realiza pero que, sin embargo, no son parte de su formación profesional, como es el caso de los aspectos administrativos.

#### ACTIVIDADES PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

Actividades	Porcentaje
1. Docencia	70%
2. Planeación y aplicación de programas educativos	60%
3. Orientación Educativa y Vocacional	50%
4. Elaborar material didáctico	50%
5. Asesoría	40%
6. Evaluación del aprendizaje	40%
7. Aplicación de instrumentos estandarizados	30%
8. Administración educativa	30%
9. Educación especial	20%

Un ejemplo representativo de este aspecto es el referente a las solicitudes de las instituciones para requerir alumnos que realicen el servicio social, de las cuales 2 de cada 10 son para efectuar la docencia, siguiendo el requerimiento

para la elaboración de programas de enseñanza - aprendizaje. Nuevamente aparece que la investigación y la prevención son actividades poco demandadas (Valderrama, Lavallo y Hernández, 1989).

### Perspectiva

La progresiva superación de prácticas profesionales, el surgimiento de la demanda social de intervención en distintos ambientes, así como el surgimiento de nuevas aproximaciones teóricas, como el constructivismo, y el permanente esfuerzo de definir nuevas líneas de actuación psicoeducativa generan la necesidad de un debate constante sobre el rol profesional del psicólogo de la educación.

De esta manera van surgiendo campos emergentes de actuación profesional que, aunque no contemplados en el plan de estudios de la Carrera de Psicología, han destacado como campos de actividad laboral en los que ha comenzado a incursionar el psicólogo educativo, por mencionar sólo algunos de ellos se consideran:

- La innovación de programas para el desarrollo de los procesos cognitivos superiores, el autoaprendizaje y la formación de ciudadanos
- La participación en proyectos para abatir la desigualdad y la baja calidad educativa
- El diseño de ambientes y modelos educativos de enseñanza aprendizaje
- La promoción de educación comunitaria
- El desarrollo de programas para la Formación docente
- La intervención en el diseño, implantación y seguimiento de programas para la Educación indígena
- El diseño de programas de enseñanza- aprendizaje en entornos virtuales y multimedia
- Modelos orientados a la tutoría académica
- Competencias personales- inteligencias múltiples
- Modelos de atención a la diversidad cultural, etc.

### CONCLUSIONES

Como profesionales de la psicología cuyo objetivo de trabajo es el comportamiento humano en situaciones educativas, solo mejorando nuestro desempeño, participando de manera interdisciplinaria, reflexionando, renovando la currícula de formación; orientando adecuadamente la investigación hacia los espacios donde se generan experiencias de enseñanza-aprendizaje; avanzando en nuestra formación integral, cada vez con una dotación cualitativa y cuantitativamente mejor de perspectivas teóricas, recursos instrumentales, metodológicos y de los conocimientos; es que lograremos mayor crecimiento profesional e incidiremos en la prestación de mejores servicios a la comunidad educativa y social, acorde a nuestro contexto nacional.

Por lo tanto, la creación de una imagen profesional del psicólogo que se desempeña en este ámbito es un reto que se asume cotidianamente por aquellos que nos encontramos comprometidos en actividades de docencia y/o de carácter laboral en el campo de la educación.

**SALUD Del Lic. Jesús Carlos Guzmán, Lic. Ma. Eugenia Martínez Compeán y  
Profesores de la Coordinación de Psicología Educativa, Facultad de Psicología  
UNAM.2003.**

## DOCUMENTO 2-A

### PANORÁMICA DE LOS PSICÓLOGOS EDUCATIVOS EN EUROPA

*Ministerio de Educación y Ciencia*

La realidad de la intervención profesional de los psicólogos educativos en la Unión Europea se presenta tan plural como los sistemas educativos de los países que la componen, si bien puede apreciarse en la consolidación de su rol tres grandes líneas de confluencia (Forns M., 1994):

- 1) La proveniente de un enfoque socio-laboral que pretendía la inserción eficaz y madura del adolescente a la vida activa (función propiamente de orientación profesional) y la adaptación de la escuela y de los estudios a la realidad socioeconómica del entorno con la finalidad de permitir el avance industrial y tecnológico de la comunidad (función de análisis de las necesidades profesionales del sector y de la planificación del contenido de los estudios de acuerdo con las innovaciones científico-técnicas). Esta línea de influencia recibió duras críticas en los años en que la ideología de la lucha de clases era preponderante.
- 2) consiste en una línea de influencia de tipo psicológico y pedagógico y pretende la adecuación de la vida escolar a las características evolutivas del niño y viceversa (función formativa y educativa del niño, función didáctica, de organización y planificación escolar, de programación, de asesoramiento y actualización del educador). Esta línea ha sido considerada como la fuerza vital de la sociedad que impulsa los cambios sociales a través de los cambios educativos.
- 3) Se caracteriza como de tipo clínico-terapéutico, con connotaciones médico-pedagógicas (función reeducativa, psicoterapéutica y de análisis clínico). Estos distintos enfoques se han visto reflejados en las denominaciones que se han dado a los servicios (Orientación, Psicología escolar, Centro terapéutico, etc.), aunque en la práctica, en muchos de ellos se cumplían tareas relativamente similares.»

A efectos estadísticos (y siguiendo la investigación de Alan J. Marsh, con datos cerrados en 1992 por tanto de la Europa, en el sector público de los países de la Comunidad Europea trabajaban aproximadamente 11.000 psicólogos educativos (destacando Francia, Reino Unido y España, cada uno de los cuales cuenta con 2.000-3.000 psicólogos educativos dependientes de las Administraciones Públicas), la proporción media alumnos/psicólogo estaría en torno a 1/5.000 (moviéndose entre los más favorables 1/1.500 de Dinamarca y Bélgica y las muy elevadas 1/26.000 de Irlanda, 1/34.000 de Grecia y curiosamente 1/11.000 de Alemania, el resto de los países se sitúan alrededor del nivel medio antes señalado). El 65 % de los psicólogos educativos eran mujeres, y el 35% hombres; trabajaban un promedio de treinta y cuatro horas por semana y cuarenta y dos semanas al año, y ganaban, en promedio y en función de criterios de antigüedad y experiencia, entre 23.000 y 32.600 ECU's

de 1992 (aproximadamente entre tres y cuatro millones de pesetas de dicho año) como salario bruto anual, con grandes diferencias, entre unos países y otros.

Como servicios organizados intervienen en Bélgica dentro de los Centro Psico-Médico-Sociales (PMS) que tienen un papel importante en el ámbito de la orientación escolar y profesional desde el período preescolar hasta el final de la enseñanza secundaria, son servicios de sector e intervienen en las tres áreas señaladas al inicio de este trabajo, con un enfoque interdisciplinar.

En Francia, con gran tradición en este área, pues ya en el proyecto de reforma de la enseñanza de Langevin y Wallon de 1945 se planteaba una psicología escolar definida como «al servicio de todos los alumnos», los psicólogos educativos intervienen a través de dos tipos de servicios por un lado en los RASD (equipos de ayudas especializadas a los alumnos con dificultad) que intervienen contra el fracaso escolar y participan igualmente en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza ordinaria y en la orientación hacia las clases y centros especializados para los alumnos con grave dificultad.

También existen los CIO (Centros de Información y Orientación) en los que los «Conseillers d'Orientation-Psicologues» tienen como responsabilidad principal la orientación y asesoramiento, transición a la vida activa, etc.

En Irlanda, el PSDE (Servicio Psicológico del Departamento de Educación) es responsable del desarrollo de los servicios de orientación y consejo en el sistema escolar. Dichos servicios comprenden las tres dimensiones de la orientación: profesional, educativa y personal/social.

En Luxemburgo, el CPOS (Centro de Psicología y Orientación en escuelas), creado en 1987, tiene los objetivos de garantizar la orientación escolar, la elección de estudios y profesión, facilitar la entrada en la vida activa, asesorar a padres y profesores, etc.

Holanda posee un sistema bien desarrollado de servicios de apoyo a la escuela. Existen más de 60 centros regionales de asesoramiento a la escuela y tres centros nacionales de asesoramiento para reciclaje y apoyo de los centros locales y de las escuelas de educación secundaria.

En Dinamarca el Decreto de Orientación Escolar y Profesional de 1981 estableció las condiciones previas para una serie de servicios de orientación escolar y profesional dependientes de organizaciones centrales, regionales y municipales.

En el Reino Unido existen Servicios de Psicología Escolar dependientes de las autoridades locales que junto a los Servicios de Orientación (Career Service) locales cubren las áreas de intervención psicoeducativa, si bien a partir de la ley de enseñanza de 1988 ha aumentado la intervención y supervisión de la administración central en las iniciativas locales en materia educativa.



En Portugal se han creado a partir de 1991 Servicios de Psicología y Orientación (SPO), con un enfoque interdisciplinar cubren las áreas de orientación escolar y profesional y de «promoción del éxito educativo».

En Alemania se da una gran diversidad de marcos organizativos en función de la pluralidad de autoridades regionales (Länder) de los que dependen, conviven equipos de sector dependientes de las administraciones educativas regionales y departamentos de orientación en centros públicos, especialmente en educación especial y enseñanza secundaria.

Finalmente, en Italia, como ya indicábamos anteriormente, se observa la ausencia de una legislación general, así como por la división de las responsabilidades entre numerosas instituciones públicas y privadas; de hecho, la mayor parte de las intervenciones psicoeducativas se realizan desde centros locales o regionales que unifican la atención de las redes de salud, servicios sociales y educación con especialistas en cada área, pero dentro de un mismo marco organizativo.

En cuanto a iniciativas específicamente comunitarias la Comunidad Europea siempre ha considerado que la orientación profesional es una parte esencial de la política común de formación profesional, así se han desarrollado numerosas iniciativas comunitarias de carácter político, decisiones, recomendaciones y trabajos; la mayoría de las iniciativas prácticas se encuentran en el programa comunitario PETRA. En un futuro inmediato serán necesarios más esfuerzos, tanto en el marco de los nuevos programas comunitarios, como en otros contextos, para añadir una verdadera dimensión europea a la legislación de la orientación, reforzando el papel que los sistemas de orientación pueden tener en el desarrollo de la formación y el trabajo en la Comunidad.

### **Conclusiones**

En conjunto, los psicólogos educativos se muestran en la Unión Europea como un conjunto profesional real, con prácticas establecidas y visibles, y que desarrollan su intervención en marcos organizativos asentados.

Las principales dificultades vienen por una doble vía, por un lado las relativas al status administrativo/laboral, en algunos casos por las formas de reclutamiento, en otros por problemas de reconocimiento profesional (afortunadamente cada vez en menor medida) y en bastantes (sobre todo en los que la intervención profesional es más recientes) por puros problemas laborales y socioeconómicos.

Otra fuente de dificultad, que además se hace más importante conforme se resuelven con mayor o menor grado los problemas de status, es la referida a la definición de rol, perfil y funciones; la progresiva superación de prácticas tradicionales y el surgimiento de la demanda social de intervención en distintos ámbitos produce la necesidad, en prácticamente todos los países, de un debate constante sobre las cuestiones referidas al rol del psicólogo educativo; a todo ello se unen unos desarrollos científicos y técnicos que obligan a un permanente esfuerzo de actualización y de definición de líneas nuevas de intervención psicoeducativa (como ocurre en general con todos los modelos y

servicios educativos) que sin abandonar, como a veces se pretende, lo ya conseguido en las tres grandes líneas de confluencia al principio señalados, incorporen aspectos tales como los nuevos conceptos dinámicos del aprendizaje y de las formas de aprender, una evaluación formativa, analítica y basada en criterios, las necesidades derivadas de la integración de las diferencias tanto personales, como sociales y culturales, una orientación escolar y profesional de tipo educativo, al análisis del contexto socioeducativo, etc. (Forns, M., 1994).

Finalmente, terminaremos citando a Jean-Claude Guillemard que al final del coloquio de Lille en 1991 (AFPS, 1992) señalaba que «son los propios psicólogos educativos y sus organizaciones los que tienen la obligación de hacer conocer sus competencias útiles a todos y convencer a los que toman decisiones políticas que el desarrollo de los servicios de psicología educativa orientados hacia la transformación de la escuela (y de la educación en general, añadimos) es una baza positiva para los sistemas educativos de Europa.»

#### Bibliografía:

Adolfo

Fernández

Barroso.

<http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=659>. 1995.

## LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS JARDINES DE NIÑOS.

Mario Ramos Carmona.

\* Subdirector de Investigación de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENEG)

El presente estudio parte del propósito de diagnosticar, es decir, plantear la situación actual de la práctica docente en la educación preescolar; pretende además caracterizar la práctica docente, construir un modelo o conjunto de características que expliquen las prácticas educativas de las educadoras. Las conclusiones y generalizaciones a las que se arriba son producto de una investigación de campo, que para los fines de este artículo se omiten, pero a la que haremos referencia.

La práctica docente se ha transformado en los últimos años en una línea de investigación que puede explicar qué sucede en el aula, qué significado tienen las acciones y procesos que se dan en ese espacio.

Nosotros entendemos la práctica docente como el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del maestro. En ese proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor; por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones; el análisis de la práctica implica, como alguna vez lo planteo John Dewey: "una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende". (P. W. Jackson, Morata, Madrid, 1991, pág. 13).

Así, el análisis de la práctica docente en su vertiente comunicativa-didáctica, permite alcanzar las suposiciones, creencias y valoraciones implicadas que se encuentran en toda acción práctica.

Con todo esto reconocemos que la enseñanza es un proceso complejo, cruzado por múltiples variables que la caracterizan y dan forma; y por lo tanto no es posible explicarlo, si no es a través de una investigación sistemática, mediada por un marco teórico sólido.

### Estudios sobre la práctica docente

Las investigaciones sobre los procesos del aula son realizadas, más frecuentemente, desde la década de los sesentas en los Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Australia.

Así, los estudios de Flanders, Hughes, Postic, Traian Pop, han presentado pautas para el análisis de las formas de enseñanza de los profesores.

En México, en los años recientes se han intensificado este tipo de investigaciones que buscan conocer qué sucede en el interior del aula, en los procesos humanos que ahí se dan, en la relación que tienen con el contexto social e institucional.

Los trabajos de Elsie Rockwell son pioneros y fundamentales en este caso, pero no menos importantes son los estudios llevados a cabo por Eduardo Remedi sobre el perfil del docente.

Así, la preocupación por investigar los sucesos del aula, como las habilidades del profesor, el clima de la clase, la motivación, las formas en que enseñan los profesores, las estructuras, segmentos y formatos instruccionales de las actividades emprendidas, han sido una constante en la pasada década de los ochentas en México.

Pol Dupont<sup>1</sup> nos muestra que en esta línea de investigación han sido fundamentalmente 4 tipos de estudios los que se han llevado a cabo desde entonces.

Un primer tipo de estudios corresponde a los que determinan los procesos de enseñanza con ayuda de categorías, con la finalidad de conocer lo que sucede en el aula "Estas investigaciones elaboran las pautas de observación que tratan de ceñir todas las actividades y todo los comportamientos de los enseñantes".

<sup>2</sup> Estas investigaciones encuentran el tipo de profesor centrado en el alumno, o en el programa.

Entre los investigadores de éste primer tipo de estudios podemos citar a Flanders, Postic, Hughues, como los más conocidos.

Por otra parte tenemos un segundo tipo de análisis que se preocupa por la formación profesional y específicamente por los componentes de esta formación. En este tipo de estudios se han investigado cuestiones como el número de años de formación y los conocimientos en algunas materias.

Un tercer grupo de investigadores estudia las características de los profesores, asociadas a la eficacia de la práctica docente; entre los aspectos estudiados se encuentran las actitudes, la personalidad y los años en funciones.

Un último tipo de investigaciones, busca la información de la eficiencia del profesor por mediación de los alumnos, evaluando los efectos, influencia e impacto del profesor en los mismos.

## Estructura de la práctica docente

La estructura de las actividades de las educadoras es muy similar en la mayor parte de las licenciadas observadas, la variación se establece más bien en relación con el acomodo de los diferentes segmentos.

Aquí entendemos la estructura de la actividad como la forma en que organizan las tareas del aula durante una lección; tal organización se pone de manifiesto en los segmentos de actividad que tienen un espacio en un lugar determinado.

Asimismo, esta estructura se divide en unidades llamadas *segmentos de actividad*. Así, pueden encontrarse en una estructura de la lección los siguientes segmentos: saludo, revisión de aseo, trabajo en las áreas, honores a la bandera; o en otra jornada de trabajo en un aula podemos encontrar un segmento de saludo, revisión de aseo, educación física, psicomotricidad, música y movimiento.

Las estructuras más generalizadas son las que organizan con el saludo y revisión de aseo, preguntas-respuestas de qué día es hoy, actividades del proyecto, refrigerio, y canto para despedirse. Pero además hay otras estructuraciones de la jornada que varían un poco de ésta y en lugar de actividades del proyecto, se realizan trabajos en las áreas, actividades de música y movimiento o interpretación de cantos infantiles de temas específicos.

Los segmentos de entrada son el saludo y aseo, saludo cantando, nombrar lista, qué día es hoy.

Los segmentos intermedios o de desarrollo son, dibujo de tema libre, trabajos con plastilina, trabajos manuales, trabajo en las áreas, actividades del proyecto, música y movimiento, juegos educativos, y trabajos en los cuadernos.

Los segmentos de salida al recreo, son el refrigerio, canto y formación para salir al patio.

Los segmentos de despedida son, la despedida, canto para despedirse.

Algunos segmentos para la disciplina y el control son ejercicios para controlar el bullicio y poner orden en el salón.

## Segmentos de la práctica docente

En la muestra de setenta educadoras que se observaron, de las que se tomaron registros de los diálogos, en algunos casos video grabados, nos encontramos con segmentos que se repiten mucho en las diferentes prácticas observadas.

Esto puede prefigurar una caracterización de la práctica docente en preescolar, partiendo de aquellos segmentos encontrados con más frecuencia. Es decir, que los segmentos más frecuentes proyectan una manera de hacer docencia en el jardín de niños.

*Los segmentos más frecuentes fueron:*

- 1). Saludo y aseo, simple o cantado, 34.
- 2). Actividades del proyecto, 30.
- 3). Trabajo en las áreas, 13.
- 4). Cantos, música y movimiento, 25.
- 5). Nombrar lista, contarnos, 10.
- 6). Trabajos manuales, 7.
- 7). Juegos educativos, recreativos, 14.
- 8). Expresión plástica (dibujo, pintura, modelado), 16.
- 9). Psicomotricidad, 4.
- 10). Trabajo en el libro, cuaderno, 7.
- 11). Acciones de control y disciplina, 7.
- 12). Refrigerio, 19.
- 13). Conversación a partir de la pregunta (¿qué hicieron en vacaciones?, ¿qué día es hoy?), 17.
- 14). Canto para despedirse, 6.

Otros segmentos como contar un cuento, desfile de disfraces del martes, jardinería, el friso, conociendo algunas letras, investigando en los libros, conjuntos, relajación, etc., se encuentran en una sola ocasión y no se repiten más en los registros realizados.

3. *Disminuya los factores de riesgo en la escuela.* Los factores que ponen en riesgo de conducta violenta a los estudiantes incluyen el fracaso académico y el alejamiento de los compañeros de clase. De este modo, los aspectos de la escuela que pueden apoyar el éxito académico y el sentido de pertenencia deben ser vigilados y mejorados en un esfuerzo por reducir la violencia.
4. *"Enseñe a todos los estudiantes a resolver conflictos de manera constructiva."* Dos tipos de programas para resolución de conflictos son el método de grupo de líderes y el método del cuerpo total de estudiantes. "En el método del grupo de líderes se entrena a un pequeño número de estudiantes para que sirvan como mediadores entre pares para toda la escuela. Johnson y Johnson (1995) consideran que este método no es tan efectivo como el método del cuerpo total de estudiantes, en el que "cada estudiante aprende a manejar conflictos de manera constructiva al negociar acuerdos y mediar en conflictos de sus compañeros de la escuela". Una desventaja del método del cuerpo total de estudiantes es el tiempo y el compromiso requeridos por parte del personal escolar. Sin embargo, a mayor número de estudiantes entrenados en la resolución de conflictos, se logra un manejo más constructivo de éstos.

Johnson y Johnson desarrollaron un ejemplo del método del cuerpo total de estudiantes (1991). Su programa de Enseñar a los estudiantes a ser pacifistas incluye estrategias de negociación y de mediación. Los alumnos aprenden los siguientes pasos de una negociación: (1) definir lo que desean, (2) describir sus sentimientos, (3) explicar las razones que subyacen a sus deseos y sentimientos, (4) adoptar el punto de vista de otro estudiante para ver el conflicto desde ambos lados, (5) generar al menos tres acuerdos opcionales que beneficien a ambas partes y (6) llegar a un acuerdo sobre el mejor curso de acción.

Los estudiantes aprenden los siguientes pasos de mediación: (1) detener las hostilidades, (2) asegurar que las partes en disputa se comprometan con la mediación, (3) facilitar las negociaciones entre ambas partes y (4) formalizar el acuerdo.

Una vez que los estudiantes completan el entrenamiento de negociación y mediación, la escuela o el maestro implementan el programa de Pacificadores eligiendo a los estudiantes mediadores para cada día. El hecho de ser un mediador ayuda a los alumnos a aprender a negociar y a resolver conflictos. Las evaluaciones del programa Pacificadores han sido positivas, ya que los participantes muestran una resolución de conflictos más constructiva que la de aquellos que no participan (Johnson y Johnson, 1994).



### PARTICIPE EN EL DEBATE

1. ¿Deberían los maestros cancelar el recreo como castigo para los niños que se portaron mal y/o que no completaron su trabajo?
2. ¿Qué estilo de manejo del aula deberían usar los maestros?
3. ¿Deberían los maestros de secundaria proporcionar a los estudiantes una lista de reglas y consecuencias por violarlas?

## ! Repaso y reflexión

### 9 Establezca algunos métodos eficaces que los maestros pueden utilizar para manejar conductas problemáticas

#### Repaso

- ¿Cuáles son algunas de las intervenciones menores y moderadas? ¿Quién más puede ayudar? ¿Cómo?
- ¿Qué puede hacer el maestro con respecto a las peleas, la intimidación y los desafíos?
- ¿Cuáles son algunas de las características de los programas eficaces basados en el aula y en la escuela para manejar conductas problemáticas?

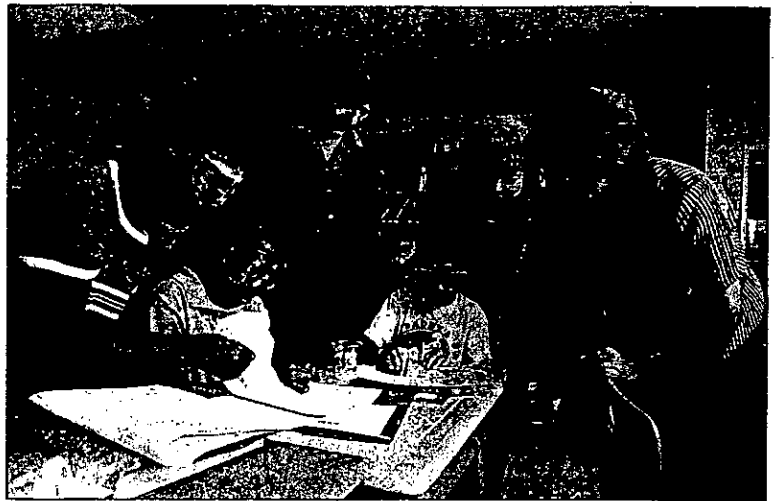
#### Reflexión

- ¿Qué tan preocupado se siente usted por las conductas problemáticas entre los estudiantes a quienes planea enseñar? En vista de sus propias habilidades actuales, su personalidad y sus valores, ¿qué pasos puede empezar a tomar para prepararse para manejarlas?

rendizaje de los estudiantes y que los guía a asumir responsabilidad de sus propias decisiones, conductas de aprendizaje. El programa COMP se enfoca en la prevención de problemas, la integración del manejo con la instrucción, la participación de los estudiantes y la colaboración profesional entre maestros. El programa se implementa a través de talleres de entrenamiento, capacitación en el aula y reflexiones colaborativas. Las investigaciones han revelado que el programa produce efectos positivos en el comportamiento del maestro y los estudiantes (Evertson y Harris, 1999).

**Segundo paso** Este programa, que ofrece estrategias de modelamiento, juego de roles y retroalimentación, está diseñado para aumentar la empatía de los alumnos y su capacidad para manejar su enojo, es apropiado para niños desde el jardín de niños hasta la secundaria. Se aplica en 30 lecciones (de 35 a 45 minutos cada una) una vez a la semana, y se cuenta con la guía de uno de los padres. Las investigaciones sugieren que el programa Segundo paso es útil para disminuir la conducta agresiva de los alumnos y para aumentar la conducta positiva hacia las otras personas (Clayton, Miller-Spanvill y Hunsaker, 2001; Frey y colaboradores, 2001). Se puede obtener información sobre el programa Segundo paso en <http://www.cfchildren.org/reachus.htm>.

**Habilidades para la vida** Este programa busca aumentar el autocontrol de los estudiantes, su responsabilidad, su capacidad para resolver problemas sociales y sus habilidades para reducir conflictos. Está dirigido a estudiantes desde el jardín de niños hasta quinto grado de primaria. Se entrena a los maestros para ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades por medio del uso de actividades, discusiones en clase y libros de trabajo. También cuenta con un taller para padres. Un estudio de investigación con más de 1 800 estudiantes desde jardín de niños hasta quinto grado de primaria, encontró que, con base en las puntuaciones de los maestros, el programa fue útil para mejorar varias conductas de los alumnos, incluyendo menos peleas, menos insultos o molestias a otros estudiantes y la reducción de la intimidación (Manning, Mohole y Goodman Research Group, 2002). Para encontrar información sobre el programa Habilidades para la vida, visite <http://www.lessonone.org>.



Carolyn Evertson (al centro), en un aula COMP con Arlene Harris. Ellas crearon un esquema para el manejo del aula que destaca la prevención de problemas. ¿Cuáles son otras de las características de las aulas COMP?

## Estrategias de enseñanza Para la resolución de conflictos

En la continuación se presentan algunas estrategias adecuadas para la resolución de conflictos en el aula (Johnson y Johnson, 1995, pp. 64-66):

1. **"No intente eliminar todos los conflictos."** Eliminar toda la violencia no significa deshacerse de todos los conflictos. Por ejemplo, en ocasiones los conflictos moderados pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes, su motivación para aprender o su habilidad para resolver problemas. Lo importante no es eliminar los conflictos sino ayudar a los estudiantes a aprender cómo manejarlos de manera más efectiva.
2. **Desarrolle un contexto de apoyo.** Los programas de resolución de conflictos más eficaces intentan hacer algo más que sólo cambiar a cada estudiante. Su meta es modificar el ambiente escolar para convertirlo en un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos vivan de acuerdo a estándares sin violencia. La creación de un contexto de apoyo implica colocar a los estudiantes en situaciones en donde tiendan más a cooperar que a competir. En un contexto de cooperación, los conflictos suelen resolverse de forma constructiva y no destructiva. Los estudiantes son más propensos a comunicarse de manera efectiva entre sí, a confiar unos en otros, y a considerar los conflictos como problemas mutuos más que individuales.



tarios rurales o urbanos pobres, incluye a adultos de la comunidad compatibles a nivel étnico y cultural, que desarrollan actividades culturalmente relevantes para los alumnos, como producciones de teatro, música y baile (Botvin, Schinke y Orlandi, 1995; Hudley y Graham, 1995).

Una intervención efectiva en la vida de los estudiantes con alto riesgo no sólo consiste en proporcionar atención individualizada, sino también en la colaboración de toda la comunidad como respaldo y guía. Un programa que se enfoca en la colaboración de toda la comunidad fue descrito por Roger Weissberg y Mark Greenberg (1998, pp. 920-921). El programa se llama Proyecto de desarrollo social de New Haven, e incluye a un alto porcentaje de estudiantes de minorías étnicas y de familias con bajos ingresos (Kasproy y colaboradores, 1993; Schwab-Stone y colaboradores, 1995). Las conductas problemáticas como el consumo de drogas, la mala toma de decisiones sexuales, la delincuencia y las ausencias escolares dañan el desempeño académico, la salud y el futuro de los estudiantes. Muchas de las "conductas problemáticas tienen raíces comunes, como habilidades inadecuadas para la solución de problemas y de comunicación... y la falta de supervisión y guía por parte de modelos adultos positivos".

El director general y el consejo de educación para las escuelas de New Haven establecieron un currículum integral de desarrollo social que se aplica desde el jardín de niños hasta la preparatoria. La misión de proyecto era ayudar a los estudiantes a "a) desarrollar una valía personal y sentimientos de eficacia mientras enfrentan responsabilidades y desafíos diarios; b) participar en prácticas de conducta seguras y que protejan su salud; c) tener habilidades sociales y relaciones positivas con los pares y los adultos; d) sentir motivación para contribuir de manera responsable con su grupo de pares, familia, escuela y comunidad, y e) adquirir un conjunto de habilidades básicas, hábitos de trabajo y valores, como base para toda una vida de trabajo significativo".

El programa consistió de entre 25 a 50 horas de instrucción en el aula para cada grado escolar. "El currículum estaba enfocado en el automonitoreo, la solución de problemas, la resolución de conflictos y las habilidades de comunicación; en valores como la responsabilidad personal y el respeto por sí mismo y por los demás, y en contenidos acerca de la salud, la cultura, las relaciones interpersonales y la vocación." El programa también incluyó "oportunidades educativas, de recreación y de promoción de la salud en la escuela y la comunidad para reforzar la instrucción en el aula. Esto incluyó programas de mentoría, mediación de pares, grupos de liderazgo y academia diurna extensa, con clubes después de la escuela, servicios de un centro de salud y una clase de aventuras en el exterior". Además, un equipo de planeación de salud mental para la escuela se enfocó en el desarrollo de un clima positivo para el aprendizaje escolar. Los maestros reportaron que el programa mejoró las habilidades sociales y la tolerancia a la frustración de más del 80% de los estudiantes desde jardín de niños hasta tercer año de primaria. Asimismo, disminuyó la participación de los alumnos de secundaria en peleas, logró que estos estudiantes se sintieran seguros en la escuela y en el vecindario y que tuvieran una visión más positiva del futuro conforme el programa avanzaba.

**Las tres C del manejo de la escuela y del aula** David y Roger Johnson (1999) crearon un programa para el manejo del aula para enfrentar problemas que provocan alteraciones y afectan el aprendizaje. El programa destaca la importancia de guiar a los estudiantes para que aprendan a regular su propio comportamiento. Las tres C (de acuerdo con sus siglas en inglés) son:

- **Comunidad cooperativa.** Las comunidades de aprendizaje se benefician cuando los participantes tienen una interdependencia positiva. Éstas funcionan para lograr metas comunes al participar en actividades de aprendizaje estructuradas en cooperación ◀ p. 321.
- **Resolución constructiva de conflictos.** Cuando surgen conflictos, se pueden resolver de manera constructiva a través de un entrenamiento de resolución de conflictos para todos los participantes en la comunidad de aprendizaje.
- **Valores cívicos.** Sólo puede haber comunidades cooperativas y una resolución constructiva de conflictos si la comunidad de aprendizaje comparte valores cívicos comunes, valores que guían la toma de decisiones. Estos valores incluyen la creencia de que el éxito depende de los esfuerzos conjuntos para lograr metas comunes y el aprecio por los demás.

**Apoyo para el manejo de aulas centradas en el aprendizaje: el programa de organización y manejo del aula (COMP)** El programa COMP, diseñado por Carolyn Evertson y Arlene Harris (1999), recomienda un esquema para el manejo del aula que resalta el apoyo



Consistency Management  
and Cooperative Discipline

res y la asertividad. A continuación se presentan algunos ejemplos de programas eficaces para mejorar las habilidades sociales.

**El Proyecto para incrementar la conciencia social y la solución de problemas sociales** Este programa está diseñado para estudiantes de primaria (Elias y colaboradores, 1991). Durante la fase instruccional, los maestros utilizan lecciones programadas para introducir actividades en el aula. Las lecciones siguen este formato: (1) se comparten con el grupo los éxitos interpersonales, las situaciones problemáticas y los sentimientos que los estudiantes deseen compartir con el maestro y con los demás alumnos; (2) se realiza un esquema general breve de las habilidades cognoscitivas, emocionales o conductuales que se enseñarán durante la lección; (3) se hacen presentaciones escritas y en video de situaciones que requieren y modelan la aplicación de habilidades; (4) se efectúa el análisis de las situaciones y las formas para utilizar las nuevas habilidades; (5) se representan juegos de roles que alientan el ensayo conductual de habilidades, y (6) se elaboran un resumen y un repaso. Los maestros también integran actividades de solución de problemas y de conciencia social en la rutina del aula y en su instrucción diaria. Las evaluaciones indican que el programa ha servido para que los estudiantes enfrenten situaciones problemáticas cotidianas y reduzcan sus conductas agresivas (Elias y colaboradores, 1986).

**El programa de habilidades sociales para adolescentes jóvenes** Este programa de 45 sesiones para estudiantes de secundaria ofrece instrucción basada en el aula y establece apoyos ambientales diseñados para (1) fomentar las habilidades sociales incrementando el autocontrol, el manejo del estrés, la toma de decisiones responsables, la solución de problemas sociales y la mejora de las habilidades de comunicación; (2) mejorar la comunicación entre el personal de la escuela y los estudiantes, y (3) prevenir conductas antisociales y agresivas, el abuso de sustancias y conductas sexuales de alto riesgo (Weissberg y Caplan, 1994). Las evaluaciones del programa de habilidades sociales han sido positivas. Los estudiantes que han participado en el programa muestran una menor cantidad de conductas agresivas, consideran más alternativas para la solución de problemas, tienen mejores estrategias para el manejo del estrés y más valores prosociales que los grupos control (Weissberg, Barton y Shriver, 1997). Los maestros que han participado en el programa indican que abarca temas importantes para sus estudiantes, y que los ayuda a comunicarse mejor con los alumnos. En el apartado de Diversidad y educación se describe un programa que destaca la sensibilidad cultural como parte de la mejora de las habilidades sociales.



## **Diversidad y educación**

### **Sensibilidad cultural, desarrollo social y colaboración con la comunidad**

En un mundo ideal, los esfuerzos combinados de padres responsables, un cuidado infantil de calidad, servicios para el cuidado de la salud y comunidades centradas en la familia, brindarían las bases necesarias para que los niños llegaran a la escuela preparados para aprender (Weissberg y Greenberg, 1998). Sin embargo, en el mundo real de su salón de clases, los niños llegarán con diversas predisposiciones para aprender. Algunos estarán muy motivados y otros se mostrarán apáticos. Algunos requerirán de poco manejo, mientras que otros pondrán a prueba su paciencia y habilidades de manejo.

La cada vez mayor diversidad de estudiantes hace que el manejo del aula sea más difícil. Usted debe estar preparado para conocer y demostrar sensibilidad ante las variantes culturales y socioeconómicas de sus estudiantes (McLoyd, 1998). También es muy importante reconocer la existencia de diferencias dentro de los grupos de estudiantes que provienen de grupos étnicos minoritarios y familias pobres. Sin estos conocimientos y sensibilidad, es difícil establecer una relación de confianza y respeto mutuos.

Un número creciente de programas revela que el hecho de mostrar una mayor sensibilidad cultural a los estudiantes de orígenes socioculturales diversos, los beneficia cuando están en riesgo de tener problemas académicos y emocionales (Weissberg y Greenberg, 1998). Un tipo de programa de intervención exitoso para jóvenes en riesgo, que provienen de ambientes minori-



*¿Cuáles aspectos de la comunicación no verbal pueden ayudar a los maestros a interactuar de una manera más efectiva con sus estudiantes?*

- Guiñar un ojo para mostrar calidez y aprobación
- Golpear con los dedos para indicar impaciencia
- Arrugar la frente cuando olvidan algo

De hecho, muchos expertos en comunicación creen que la mayoría de la comunicación interpersonal no es verbal. Incluso una persona sentada en una esquina, leyendo silenciosamente, está comunicando algo de forma no verbal, tal vez que desea estar solo. Cuando usted observa a sus estudiantes mirando fijamente por la ventana, probablemente indique que están aburridos. Es muy difícil ocultar la comunicación no verbal, es mejor reconocerla porque le puede indicar cómo se siente usted y los demás.

**Expresiones faciales y comunicación visual** - El rostro de la gente revela emociones y envía mensajes telegráficos de lo que realmente le interesa. Sonreír, fruncir el ceño o una mirada de preocupación, todo esto comunica. La mayoría de los estadounidenses utilizan más contacto visual con las personas que les agradan. Evitan el contacto visual con la gente que les desagrada. Sin embargo, existen variaciones étnicas con respecto al contacto visual, ya que los afroestadounidenses, los latinos y los estadounidenses nativos evitan más el contacto visual que los angloestadounidenses. En general, el sonreír y mantener contacto visual con sus estudiantes les indica que le agradan.

**Contacto físico** El contacto físico puede ser una forma poderosa de comunicación. Se puede usar en especial para consolar a alguien que ha sufrido una experiencia estresante o desafortunada. Por ejemplo, si uno de los padres de un estudiante se enfermó gravemente o murió, si sus padres se divorciaron recientemente, o si perdió a su mascota, el hecho de tocar su mano con suavidad al consolarlo puede añadir calidez a la comunicación. Debido a problemas de acoso sexual y de posibles demandas, muchos maestros ahora evitan tocar a sus alumnos. Tiffany Field (1995), director del Touch Research Institute de la Universidad de Miami (Florida), y experto en psicología del desarrollo, cree que los profesores deben usar el contacto físico de forma apropiada y cortés en las interacciones con los estudiantes.

**Espacio** Todos tenemos un espacio personal que en ocasiones no deseamos que invadan los demás. No nos sorprende que, dada la sobrepoblación del aula, los estudiantes reporten que el hecho de tener su propio espacio donde puedan poner sus materiales y pertenencias es importante para ellos. Asegúrese de que todos los alumnos tengan su propio escritorio o espacio. Dígalos que tienen derecho a este espacio individual y que deben respetar con cortesía el espacio de los demás alumnos.

**Silencio** En nuestra cultura moderna y acelerada, con frecuencia actuamos como si alguien que permanece en silencio por más de uno o dos segundos después de que se le dijo algo, tuviera algún problema. En el capítulo 10 indicamos que después de plantear una pregunta a un alumno, muchos maestros pocas veces permanecen en silencio el tiempo suficiente para que el alumno piense reflexivamente antes de dar la respuesta.

Al permanecer en silencio, un buen escucha puede

- Observar los ojos del orador, sus expresiones faciales, postura y gestos de comunicación
- Pensar en lo que la otra persona está comunicando
- Pensar lo que la otra persona está sintiendo
- Considerar cuál es la respuesta más apropiada

Desde luego, el silencio puede ser excesivo y, en ocasiones, inapropiado. No es muy adecuado escuchar durante un periodo excesivo sin dar alguna respuesta verbal. La comunicación interpersonal debe ser un diálogo, no un monólogo.

Hemos hablado de varias habilidades de comunicación que le ayudarán a manejar su aula de manera efectiva. Para evaluar sus habilidades de comunicación, complete la Autoevaluación 14.1.



## Misión imposible, habilidades para escuchar habilidades para hablar

Experto en comunicación, Michael Cronin (1993) dice que los estudiantes reciben la menor cantidad de instrucción acerca de la forma de comunicación que más utilizan. Reciben bastante instrucción en lectura y escritura, pero poca o ninguna sobre escuchar. Como resultado de esto, muchos alumnos son malos escuchas. Dos días después de escuchar una presentación de 20 minutos, la mayoría de los individuos retienen solo el 25% de lo que escucharon.

Para remediar este problema, Cronin (1993) elaboró el video interactivo *Misión imposible, habilidades para escuchar para una mejor comunicación*, que se puede utilizar para mejorar las habilidades de escucha de estudiantes de secundaria. El videodisco proporciona instrucción para identificar malos hábitos de escucha y mejorar las habilidades de escucha. Un formato de juego enseña a los alumnos a desarrollar habilidades de escucha activa. Cada actividad incluye una misión detectivesca, y las puntuaciones altas otorgan el estatus de "superespía". Los ejercicios de aprendizaje también contienen sentido del humor para hacerlos más interesantes. Otros

materiales interactivos pueden conseguirse en el Oral Communication Program, en la Universidad de Radford, en Radford, Virginia, donde Cronin trabaja como profesor. Estos incluyen

- *Manejo del miedo al discurso*. Este programa de cómputo ofrece ejercicios de tutoría y simulación para ayudar a los estudiantes a manejar su miedo a hablar en público. También incluye un libro de trabajo para el alumno.
- *Construcción y uso de esquemas para hablar*. En este programa se incluyen esquemas de ejercicios y técnicas para el uso de notas al hablar, en ensayos simulados de un discurso, así como métodos para practicar de forma efectiva un discurso con notas, y un análisis de ejemplos de esquemas de discursos.
- *Desarrollo de ideas clave*. Los estudiantes aprenden a identificar los aspectos clave de los mensajes. Estos ejercicios incluyen una hoja de trabajo.

- *Poner atención cuidadosa a la persona que está hablando*. Esto le demuestra a la persona que usted está interesado en lo que está diciendo. Mantenga buen contacto visual e inclínese hacia adelante ligeramente cuando la persona le hable a usted.
- *Parafraseo*. Diga con sus propias palabras lo que la otra persona le acaba de transmitir. Puede iniciar con palabras como "Veamos, lo que te escuché decir es..." o "¿Quieres decir que...?" Utilice el parafraseo cuando alguien diga algo importante.
- *Sintetice temas y patrones*. El panorama de la conversación puede estar lleno de porciones de información que no están vinculadas de forma significativa. Un buen escucha activo realiza un resumen de los principales temas y sentimientos que ha expresado el orador durante una conversación razonablemente larga. Las siguientes raíces de oraciones pueden ayudarlo a usted y a sus estudiantes a sintetizar los temas de una conversación:

"Un tema que aboradas varias veces es..."

"Revisemos lo que hemos cubierto hasta ahora..."

- *Proporcione retroalimentación de una forma competente*. La retroalimentación verbal o no verbal le da al orador una idea de su progreso para dejar claro cierto tema. Los buenos escuchas dan una retroalimentación rápida, honesta, clara e informativa. Para leer más acerca de cómo mejorar las habilidades para escuchar y para hablar de los alumnos, vea el recuadro de Tecnología y educación.



Improving Speaking Skills  
Improving Listening Skills

## Comunicación no verbal

Además de lo que dice, usted también se comunica con la forma en que cruza sus brazos, con la expresión de sus ojos, con los movimientos de su boca, con la forma en que cruza sus piernas o toca a otra persona. He aquí algunos ejemplos de conductas comunes con las que los individuos se comunican de forma no verbal:

- Levantar una ceja con escepticismo
- Cruzar los brazos para aislarse o protegerse
- Encoger los hombros en señal de indiferencia

efectivas para reducir la intimidación. Investigaciones recientes indican que este programa es efectivo para reducir esta conducta (Beran y Tutty, 2002; Plog, Epstein y Porter, 2004). La información sobre este programa se encuentra en <http://www.sopriswest.com>.



## Estrategias de enseñanza Para reducir la intimidación

Para reducir la intimidación (Limber, 2004; Olweus, 1984):

1. Establezca sanciones para toda la escuela en contra de la intimidación, y colóquelas en varios lugares de la escuela.
2. Forme grupos de amigos para los niños que suelen ser víctimas de intimidación.
3. Organice reuniones con la clase de manera regular, para hablar de la intimidación entre estudiantes.
4. Desarrolle un programa de reforzamiento para toda la escuela para "identificar a los estudiantes que se portan bien".
5. Incorpore el mensaje del programa en contra de la intimidación a la iglesia, a la escuela y a otras actividades comunitarias en las que participen los niños.
6. Consiga estudiantes más grandes para que vigilen las conductas intimidatorias e intervengan cuando éstas sucedan.

**Rebeldía u hostilidad hacia el maestro** Edmund Emmer y sus colaboradores (Emmer, Evertson y Worsham, 2003) analizaron las siguientes estrategias para manejar a los estudiantes que lo desafían o que son hostiles con usted. Si los estudiantes se salen con la suya con este tipo de conducta, es muy probable que ésta continúe e incluso se extienda. Trate de mitigar el evento al mantenerlo privado y manejar al estudiante de manera individual, si es posible. Si la rebeldía u hostilidad no es extrema y se presenta durante una lección, trate de despersonalizarla y diga que usted la manejará en pocos minutos, para evitar una lucha de poder. Un tiempo después, reúname con el estudiante y aclare cualquier consecuencia que la mala conducta merezca.

En casos extremos y raros, los estudiantes no colaborarán en absoluto, por lo que se deberá enviar a otro estudiante a la dirección por ayuda. Sin embargo, en la mayoría de los casos, si usted permanece tranquilo y no se involucra en una lucha de poder con el estudiante, él se calmará y usted podrá hablar con él acerca del problema.

## Programas basados en el aula y en la escuela

Varios programas basados en la escuela y en el salón de clases para el manejo de conductas problemáticas implican mejorar las competencias sociales y enseñar la resolución de conflictos (Coie y Dodge, 1998).

**Programas para mejorar las habilidades sociales** Algunos expertos en educación argumentan que para manejar los problemas de conducta de los estudiantes, tal vez sea necesaria la planeación coordinada basada en la escuela, un currículum e instrucción de alta calidad, y un ambiente escolar de apoyo (Weissberg y Greenberg, 1998). Estos tipos de programas suelen tratar de mejorar las habilidades sociales de los alumnos al enriquecer sus habilidades para la vida, al proporcionar educación para la salud y al desarrollar sus habilidades socioemocionales.

Investigadores han encontrado que los programas que únicamente imparten información o conocimientos tienen efectos mínimos en la disminución de las conductas problemáticas de los estudiantes (Kirby, 1992). En contraste, se ha visto que los programas que enseñan habilidades personales y sociales que pueden aplicarse en muchos contextos, reducen las conductas agresivas y mejoran el ajuste de los alumnos (Greenberg, 1996; Weissburg y colaboradores, 1981). Estos programas incluyen el manejo de aspectos como el autocontrol, el manejo del estrés, la solución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación, la resistencia a la presión de los



la forma de hablar. Los niños que reportaron ser víctimas de la intimidación dijeron que sentían mayor soledad y dificultad para hacer amigos, mientras que los bravucones eran más propensos a tener bajas calificaciones, a fumar tabaco y a beber alcohol. En otro estudio reciente de más de 4 000 estudiantes de secundaria en Maryland, el 31% reportó haber sido víctima en tres o más ocasiones durante el año anterior (Haynie y colaboradores, 2001). Asimismo, los niños con discapacidades pueden estar en riesgo de ser molestados más que otros niños (Rigby, 2002, 2004).

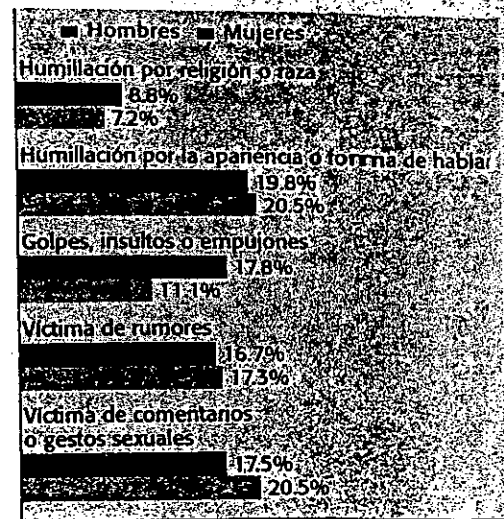
Se ha visto que las víctimas de la intimidación tienen ciertas características (Dill, Vernberg y Fonagy, 2004; Eslea y colaboradores, 2004; Hannish y Guerra, 2004). Un estudio reciente descubrió que las víctimas de los bravucones tenían padres intrusivos, demandantes y poco sensibles con sus hijos (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002). También en este estudio, las relaciones entre padre e hijo caracterizadas por una cercanía intensa, se relacionaron con mayores niveles de victimización por parte de los pares en los niños. Una cercanía tan intensa promueve las preocupaciones y la falta de confianza en sí mismo, lo que se percibe como debilidad al ser expresado en grupos de pares varones. Otro estudio encontró que tanto en los bravucones como en las víctimas, la paternidad que experimentaban estaba vinculada con su tipo de interacción con los compañeros (Olweus, 1980). Los padres de los bravucones tendían a ser más rechazantes, autoritarios o permisivos con respecto a la agresión de sus hijos, mientras que los padres de las víctimas eran más ansiosos y sobreprotectores.

Las víctimas de los bravucones pueden sufrir efectos a corto y largo plazo (Baldry y Farrington, 2004; Hay, Payne y Chadwick, 2004). A corto plazo, pueden deprimirse, perder el interés por el trabajo escolar e incluso evitar asistir a la escuela. Los efectos de la intimidación pueden persistir hasta la adultez. Un estudio longitudinal de hombres que fueron intimidados durante su niñez, reveló que cuando tenían veintitantos años estaban más deprimidos y tenían una autoestima más baja que sus contrapartes que no habían sido tratados así en su niñez (Olweus, 1993). La intimidación también puede indicar un problema grave en el bravucon, así como en la víctima. En el estudio que acabamos de mencionar, aproximadamente el 60% de los niños que fueron identificados como bravucones en la secundaria, tenían al menos una sentencia criminal (y alrededor de una tercera parte tenía tres o más sentencias) cuando tenían veintitantos años, tasas mucho más elevadas que las de los individuos que no fueron bravucones.

El clima de la escuela puede influir en la intimidación, aunque pocos estudios de investigación se han enfocado en este tema (Espelage y Swearer, 2003). Un clima escolar en el que los adultos y los pares aceptan la intimidación, la fomenta. Un estudio reveló que las escuelas con estándares académicos elevados, una alta participación de los padres y disciplina efectiva, se caracterizaban por bajos niveles de intimidación (Ma, 2002).

Se ha desarrollado una creciente cantidad de programas de prevención e intervención para reducir la intimidación. A continuación se incluyen dos de los programas más prometedores, y el lugar donde puede obtener información acerca de ellos:

- **Olweus Bullying Prevention.** Creado por Dan Olweus, este programa está diseñado para estudiantes de entre seis y quince años de edad, y busca disminuir las posibilidades y las recompensas para la intimidación. Se instruye al personal de la escuela para que mejore las relaciones entre los pares y haga de la escuela un lugar más seguro. En un estudio grande, realizado con 2 500 estudiantes de 42 escuelas en Noruega, se descubrió que el programa Olweus era eficaz para reducir la intimidación (Olweus, 1994). La información sobre cómo implementar el programa se puede obtener del Center for the Prevention of Violence en la Universidad de Colorado (<http://www.colorado.edu/cspv/blueprints>).
- **Bully-Proofing Your School.** Este programa está hecho para estudiantes desde el jardín de niños hasta segundo de secundaria, y ofrece un método para toda la escuela y un currículo para el maestro que buscan reducir la intimidación. Está enfocado a reconocer la conducta de intimidación y a responder con rapidez a ésta, y a desarrollar las habilidades de comunicación de los estudiantes en situaciones de conflicto. Incluye métodos de intervención, carteles escolares relacionados con la intimidación y una guía para padres que sirve para enseñar las formas



**FIGURA 14.7 Conductas de intimidación entre los jóvenes estadounidenses**

Esta gráfica muestra el tipo de intimidación que experimentan con mayor frecuencia los jóvenes estadounidenses. El porcentaje refleja el grado en que los estudiantes dicen haber sido víctimas de un tipo particular de intimidación. En términos del género, observe que los hombres tenían mayores probabilidades de ser golpeados, insultados o empujados que las mujeres.



**School-Based Crime Prevention**  
**Gaining Control of Violence**  
**Strategies for Dealing with Bullies**

conductas indeseables. Por ejemplo, si los estudiantes están discutiendo entre ellos, un compañero mediador asignado puede ayudar a mediar la disputa, como describiremos más adelante en el capítulo, cuando hablemos de la resolución de conflictos.

**Junta de padres y maestro** Usted puede hablar por teléfono a los padres del estudiante o reunirse con ellos en persona. En ocasiones lo único que puede mejorar la conducta del alumno es informar a los padres. No ponga a los padres a la defensiva o sugiera que son los culpables de la mala conducta de su hijo en la escuela. Sólo describa brevemente el problema y diga que apreciaría cualquier apoyo que puedan darle.

**Buscar la ayuda del director o consejero** Muchas escuelas tienen consecuencias prescritas para problemas de conducta específicos. Si usted ha tratado de manejar la conducta sin éxito, considere la posibilidad de pedir la ayuda de la administración escolar. Esto puede implicar enviar al estudiante con el director o con un consejero, lo que a su vez puede resultar en una retención o advertencia para el estudiante, así como una junta entre los padres y el director. El hecho de permitir que el director o consejero manejen el problema pueden ahorrarle tiempo; sin embargo, esta ayuda no siempre es práctica en muchas escuelas.

**Encontrar un mentor** Anteriormente entendimos lo importante que es que los estudiantes tengan al menos una persona en su vida que se preocupe por ellos y apoye su desarrollo. Algunos alumnos, especialmente aquellos que provienen de ambientes pobres de alto riesgo, no cuentan con esa persona. Un mentor puede darles la guía que necesitan para reducir las conductas problemáticas. Busque en la comunidad mentores potenciales para estudiantes en circunstancias de pobreza y de alto riesgo.



Handling Difficult Situations  
Handling Peer Conflicts  
Gangs and Victimization at School

## Manejo de la agresión

La violencia en las escuelas es una preocupación importante y en aumento. En muchas escuelas ahora es común que los estudiantes tengan peleas, intimiden a otros alumnos o se amenacen entre sí y a los maestros verbalmente o con un arma. Estas conductas pueden incrementar su ansiedad y enojo, pero es importante estar preparado y manejarlas con calma. Evitar discusiones o confrontaciones emocionales lo ayudarán a resolver el conflicto.

**Peleas** La experta en el manejo del aula, Carolyn Evertson, y sus colaboradores (Evertson, Emmer y Worsham, 2003) dan las siguientes recomendaciones para manejar a los estudiantes que están teniendo una pelea. En la primaria, usted generalmente puede detener la pelea sin arriesgarse a salir lastimado. Si por alguna razón no puede intervenir, busque de inmediato la ayuda de otros maestros o administradores. Cuando intervenga, dé una orden verbal en voz alta: "¡alto!" Separe a los peleadores y, mientras los mantiene separados, pida a los demás estudiantes que se vayan o que regresen a lo que estaban haciendo. Si interviene en una pelea de estudiantes de secundaria, probablemente necesitará la ayuda de uno o dos adultos más. Es muy probable que su escuela tenga políticas con respecto a las peleas. Si es así, aplíquelas e involucre al director y/o a los padres en caso necesario.

Por lo general, es mejor dejar que los peleadores tengan un periodo de enfriamiento para que se calmen. Después, reúname con ellos y escuche sus puntos de vista sobre lo que provocó la pelea. Pregunte a testigos en caso necesario. Platique con los peleadores y enfatice que pelear es inapropiado, hable de la importancia de conocer el punto de vista del otro y de la importancia de la cooperación.

**Intimidación** Una gran cantidad de estudiantes son víctimas de bravucones (DeRosier, 2004; Espelage y Swearer, 2003; Woods y Walter, 2004). En una encuesta nacional de más de 15 000 estudiantes estadounidenses de sexto grado de primaria a primero de preparatoria, alrededor de uno de cada tres estudiantes dijo haber sido víctima o perpetrador ocasional o frecuente de la intimidación (Nansel y colaboradores, 2001). En este estudio la intimidación se definió como la conducta verbal o física que buscaba molestar a alguien menos poderoso. Las víctimas más comunes fueron los niños y los estudiantes de secundaria más jóvenes. Como se muestra en la figura 14.7, el tipo de intimidación más frecuente implicó la humillación sobre la apariencia



"¡...y repentinamente habla maestros por todo el lugar!"

De Classroom Chuckles, por Bill Knowlton.  
Copyright © 1968 por Bill Knowlton. Reproducido bajo permiso de Scholastic Inc.

**"Retire un privilegio o una actividad deseada."** De manera inevitable, usted tendrá alumnos que abusarán de los privilegios que han recibido, como poder caminar por todo el salón o trabajar en un proyecto con sus amigos. En estos casos usted puede retirar el privilegio.

**"Elabore un contrato conductual."** En el capítulo 7 describimos el concepto de contrato, que implica poner por escrito las contingencias de reforzamiento. Si surgen problemas y los alumnos no se comportan correctamente, el maestro puede hacer referencia al contrato que se acordó con los estudiantes. El contrato debe incluir contribuciones del profesor y del alumno. En algunos casos, los maestros nombran a un tercero, por ejemplo a otro estudiante, para que firme el contrato como testigo del acuerdo.

**"Atsle o retire a los estudiantes."** En el capítulo 7 también hablamos del tiempo fuera, que implica retirar a un estudiante del reforzamiento positivo (p. 223). Si usted elige el tiempo fuera, tiene varias opciones: puede a) mantener al alumno en el salón, pero negarle el acceso al reforzamiento positivo; b) sacarlo del área de actividades o del salón de clases; o c) colocarlo en una habitación de tiempo fuera, diseñada por la escuela. Si usted utiliza el tiempo fuera, asegúrese de identificar claramente la conducta que provocó la sanción, como "estarás en tiempo fuera durante 30 minutos por golpear a Derrick". Si la mala conducta ocurre nuevamente, vuelva a identificarla y ponga al estudiante en tiempo fuera nuevamente. Después del tiempo fuera, no haga comentarios sobre la buena conducta del estudiante durante el periodo de tiempo fuera; sólo permita que regrese a la actividad que fue interrumpida.

**Imponga una penalización o retención.** Una pequeña cantidad de trabajo repetitivo puede utilizarse como penalización por mala conducta. En escritura, un alumno podría escribir una página adicional; en matemáticas, podría resolver problemas adicionales; en educación física, tal vez tendría que correr una vuelta adicional. El problema con las sanciones consiste en que pueden dañar la actitud del estudiante hacia la materia.

También se pueden hacer merecedores de una retención por su mala conducta, a la hora del almuerzo, durante el receso, antes de la escuela o después de la escuela. Los maestros suelen retener a los estudiantes por flojear, perder el tiempo, violar las reglas de forma repetida, no terminar las tareas y por interrumpir la clase. Algunas retenciones se aplican en el salón de clases; algunas escuelas tienen un lugar de retención para enviar a los alumnos. Si la retención ocurre en su salón de clases, tendrá que supervisarla. El tiempo de la retención debe ser breve al inicio, de entre 10 y quince minutos, si la mala conducta no es grave. Al igual que con el tiempo fuera, se deberá mantener un registro de la retención.

**Uso de otros recursos** Algunas de las personas que pueden ayudarle a que los estudiantes tengan una conducta más apropiada son los pares, los padres, el director consejero y los mentores.

**Mediación de los pares** En ocasiones, los pares pueden lograr que los estudiantes se comporten de una forma más apropiada. Los pares que actúan como mediadores pueden ser entrenados para ayudar a resolver conflictos entre alumnos, y para cambiar

## A través de los ojos de los maestros

### Consejos para el manejo y la disciplina del aula

- Asegúrese de que los estudiantes conocen sus expectativas —académicas y conductuales— desde el primer día de clases.
- Irradie confianza, aun cuando no la tenga. Tenga expectativas altas pero realistas con respecto a sus estudiantes y a usted mismo.
- Enseñe desde que suena la campana para entrar, hasta que suena la campana para salir.
- Observe y hable con maestros que aparentemente tengan un estilo de enseñanza y valores sobre la enseñanza similares a los suyos; a menudo esto es útil para sugerir estrategias que se ajustan a su estilo.
- Evite luchas de poder. Los gritos y la actitud condescendiente suelen empeorar las cosas.
- A los estudiantes les gusta mucho saber qué pueden esperar. Liste en su pizarrón la agenda del día. Establezca prioridades que deban estar hechas antes del tiempo libre.
- Establezca lineamientos y vea que se cumplan. Modifíquelos en caso necesario.
- El hecho de incluir a los estudiantes en la creación de las reglas y procedimientos del aula, en ocasiones asegura un mayor cumplimiento.
- Sea claro con sus alumnos con respecto a lo que usted espera. Comuníquelo de forma escrita y verbal.
- Sea consistente.
- Un maestro experto puede motivarlo y proporcionarle métodos alternativos para las frustraciones curriculares o luchas con los estudiantes.
- Escuche a sus alumnos. Si uno de ellos expresa temor por su seguridad en la escuela o en su casa, es necesario tomar medidas inmediatas.



"¿Cómo es posible que usted diga que tenemos un problema, siempre soy yo el que tiene el problema?"

Phi Delta Kappan, vol. 74, núm. 2. Octubre de 1992, p. 171. Reproducido bajo permiso.



## MANEJO DE CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS

No importa lo bien que haya planeado y creado un ambiente positivo en el aula, surgirán conductas problemáticas. Es importante que las maneje a tiempo y de manera efectiva.

### Estrategias de manejo

La experta en el manejo del aula, Carolyn Evertson y sus colaboradores (Evertson, Emmer y Worsham, 2003) distinguen entre intervenciones menores y moderadas para conductas problemáticas. La siguiente discusión describe su método.

**Intervenciones menores** Algunos problemas requieren sólo intervenciones menores. Estos problemas incluyen conductas que, si son poco frecuentes, generalmente no interrumpen las actividades ni el aprendizaje de la clase. Por ejemplo, los estudiantes que le hablan al maestro cuando no es su turno, que abandonan su asiento sin permiso, que se involucran en una plática social cuando no está permitido o que comen dulces en la clase. Cuando sólo se requiere de intervenciones menores para las conductas problemáticas, las siguientes estrategias pueden ser efectivas (Evertson y colaboradores, 1997, pp. 164-165):

- *“Use indicadores no verbales.* Haga contacto visual con el estudiante y hágale una señal como poner un dedo en los labios, un movimiento de cabeza o una señal con la mano para que se detenga.”
- *Mantenga la actividad en movimiento.* En ocasiones la transición entre las actividades es demasiado prolongada u ocurre un receso de la actividad cuando los estudiantes no tienen nada que hacer. En estas situaciones tal vez se levanten de sus asientos, socialicen, hagan bromas o se salgan de control. Una buena estrategia consiste en no corregir las malas conductas menores en estas situaciones, sino iniciar la siguiente actividad con mayor puntualidad. Al planear de manera efectiva el día, usted debe ser capaz de eliminar estas transiciones prolongadas y vacíos entre actividades.
- *Acérquese a los estudiantes.* Cuando un alumno empiece a comportarse mal, el simple hecho de acercarse a él suele detener la mala conducta.
- *“Redirija la conducta.”* Si los estudiantes abandonan una tarea, dígales qué se supone que deben estar haciendo. Usted podría decirles “muy bien, recuerden, todos deben estar trabajando en los problemas de matemáticas”.
- *“Proporcione la instrucción necesaria.”* En ocasiones los alumnos presentan malas conductas menores cuando no han comprendido cómo deben hacer la tarea asignada. Al ser incapaces de realizar la actividad correctamente, llenan el tiempo comportándose mal. Para resolver este problema es necesaria una supervisión cuidadosa del trabajo de los estudiantes, y guiarlos cuando sea necesario.
- *Indique de manera directa y asertiva al estudiante que se detenga.* Establezca contacto visual directo con el estudiante, sea asertivo y díga que detenga la conducta. “Haga pocos comentarios y supervise la situación hasta que el estudiante obedezca. Combine esta estrategia con la redirección para fomentar la conducta deseable.”
- *“Dé al estudiante una opción.”* Ponga la responsabilidad en manos del estudiante al decirle que tiene la opción de comportarse de manera apropiada o de recibir una consecuencia negativa. Asegúrese de decirle cuál es el comportamiento adecuado y cuál la consecuencia por no ejecutarlo. Por ejemplo, un maestro de primaria dice “recuerden, el comportamiento adecuado en esta clase implica no comer los dulces que trajeron a la escuela para almorzar. Si deciden comer los dulces ahora, ya no se les permitirá traer dulces para su almuerzo”.

**Intervenciones moderadas** Algunas conductas inadecuadas requieren una intervención más fuerte que las que acabamos de describir. Por ejemplo, cuando los alumnos abusan de los privilegios, interrumpen una actividad, flojean, o interfieren con la instrucción o el trabajo de otro estudiante. A continuación se presentan algunas intervenciones moderadas para manejar este tipo de problemas (Evertson, 1997, pp. 166-168):



Managing Inappropriate  
Behavior

## Evaluación de mis habilidades de comunicación

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y evalúese en una escala del 1 (muy diferente a mí) al 5 (muy parecido a mí).

1. ¿Se cuáles son las características de un buen orador en clase y con los estudiantes.
2. Soy bueno para hablar en público.
3. No tiendo a dominar las conversaciones.
4. Hablo "con" las personas, no "a" las personas.
5. No critico mucho a la gente.
6. No humillo ni desprecio a la gente.
7. No doy lecciones de moral cuando hablo con la gente.
8. Uso mensajes "en primera persona" en lugar de mensajes "en segunda persona".
9. No tengo un estilo agresivo.
10. No tengo un estilo manipulativo.
11. No tengo un estilo pasivo.
12. Tengo un estilo asertivo.
13. Suelo poner toda mi atención a las personas cuando están hablando conmigo.
14. Mantengo contacto visual cuando hablo con la gente.
15. Sonríó mucho cuando interactúo con las personas.
16. Conozco el valor del silencio en la comunicación, y sé cómo ponerlo en práctica de manera efectiva.

[illegible]

### Puntuación e interpretación

Examine sus puntuaciones. Los reactivos en los que usted no se otorgó un 4 o un 5, indican que debe trabajar para mejorar esos aspectos de sus habilidades de comunicación. Tanto usted como sus alumnos se beneficiarán.

## ! Repaso y reflexión

**4. Identifique buenos modelos de comunicación para estudiantes y para maestros.**

## Repaso

- ¿Cuáles son algunas de las barreras para un discurso efectivo? ¿Cuáles son algunos de los principios de un buen discurso?
- ¿Qué pueden hacer los maestros y los estudiantes para desarrollar habilidades de escucha activa?
- ¿Cuáles son algunos de los aspectos importantes de la comunicación no verbal que deben comprender los maestros?

## Reflexión

- ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades de comunicación? ¿Qué podría hacer para mejorarlas?

- No cuestionan al niño para que éste reflexione,
  - Todo tiende a la uniformidad, es decir, todos hacen lo mismo,
  - No se alienta la imaginación creativa,
  - Las actividades escolares son muy conducidas; casi nada es espontáneo (sólo elegir la canción de un número predeterminado de las que ya se saben y elección de material),
  - Un olvido sistemático de la práctica psicomotriz, creativa, de la expresión y de estimulación para el desarrollo de las estructuras cognoscitivas,
  - Marginación del juego dramático, teatro de títeres, juegos educativos,
- Esto nos lleva a una interpretación: el docente no promueve, no guía, no propicia experiencias significativas y relevantes que el P.E.P. '92 consideran necesarias para el desarrollo integral del niño.

En otra revisión de 10 educadoras nos encontramos con resultados donde la lógica del conocimiento ocupa en promedio apenas de un 50%.

Así, la práctica docente en el preescolar se desarrolla en torno a actividades que la educadora considera adecuadas en el momento, ocasionando con esto que las actividades carezcan de interés por parte del educando.

La existencia de prácticas educativas impuestas o simultáneamente con pocos aprendizajes significativos, entorpecen el desarrollo de las características que el niño presenta en esta etapa.

## **práctica docente de las licenciadas en educación preescolar egresadas de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara**

### **Conclusiones**

A través de las estructuras, segmentos y formatos instruccionales con que se opera en el aula, se proyectan las características de un hacer docencia en preescolar.

Así, las estructuras de las actividades docentes muestran un acercamiento a las rutinas y una marginación de los segmentos de desarrollo, es decir, de actividades que promuevan, faciliten y estimulen el desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor del niño de edad preescolar.

Además, hay un olvido de la práctica de propuestas metodológicas para el desarrollo del pensamiento en general y del pensamiento creativo, divergente específicamente.

Las estructuras de las actividades se centran demasiado en segmentos que no promueven un desarrollo integral del alumno, sino sólo un estar ocupado con los cantos, los coros, revisión del aseo, saludos con cantos, trabajo en el libro, refrigerio, conversación a partir de la misma pregunta.

Así, la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar puede intervenir y transformarse buscando que los segmentos de la rutina disminuyan y los segmentos de desarrollo aumenten y se enriquezcan. Además de que la práctica de la expresión, creatividad y psicomotricidad sean una realidad.

Por otra parte habrá que buscar involucrar en la organización de la estructura de actividades propuestas teórico-metodológicas que enriquezcan las prácticas y les permitan un mayor y trascendental impacto en la educación de los preescolares, propuestas teórico-metodológicas como la educación vivenciada de André Lapierre y Bernard Aucouturie, las propuestas de aprendizaje significativo de Ausubel, aprendizaje y cognición de Brunner, Vigotski; estas y otras propuestas permitirían que la práctica docente fuera contemporánea de la investigación y el desarrollo de la educación preescolar en México y el mundo.

En relación con los formatos instruccionales, se nota una excesiva atención al trabajo grupal, que no permite el trabajo personalizado que necesita el niño. Es necesario prestar más atención a los formatos instruccionales que se centren en la individualización del niño, en sus características, intereses, motivaciones, de tal manera que los contenidos de aprendizaje sean significativos y sean parte de su mundo y de sus lógicas.

Los formatos instruccionales deben de responder más al individuo que al grupo, pues en esta edad es más necesario el trato personalizado y la atención al sujeto en sí.

Además, podemos afirmar que en las observaciones y registros analizados hasta ahora, se nota que las educadoras no siempre están trabajando con un proyecto; en la mayoría de los casos, las actividades las improvisan y las repiten, tales como: cantos, ejercicios, alguna plática.

– Las educadoras acaparan el diálogo didáctico,

*Con los segmentos y frecuencias encontrados en el desarrollo del análisis se puede decir que la práctica docente en el jardín de niños gira alrededor de:*

- a). Saludo y aseo, simple o cantado,
- b). Actividades del proyecto (es decir, conversación para la selección del mismo y realización de una actividad gráfico-plástica o manual),
- c). Trabajo en la áreas (que consiste en actividades libres donde el niño juega, construye, pinta a partir de los materiales de que disponen las áreas),
- d). Cantos, música y movimiento,
- e). Conversación a partir de dos preguntas, que siempre se utilizan en este segmento,
- f). Refrigerio (compartiendo la educadora su presencia y acciones educativas),
- g). Expresión plástica (dibujo, pintura, modelado),
- h). Juegos educativos, recreativos,
- i). Canto para despedirse o despedida simple.

Así, en ese orden tiene su aparición e importancia en la práctica docente registrada. Cabe mencionar la falta de segmentos relacionados con la práctica de la psicomotricidad, el juego dramático, el teatro guiñol, la creación literaria, juegos de familia, la expresión oral, música y aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas, pensamiento lógico-matemático, grafomotricidad.

La práctica docente en la educación preescolar se olvida de algunas propuestas metodológicas contemporáneas que en mucho contribuyen al desarrollo creativo del niño. La expresión, creatividad y las estructuras y segmentos nos proyectan una práctica docente centrada en actividades de rutina como el saludo y aseo, nombrar lista, contarnos, trabajo en el libro o cuaderno, refrigerio, acciones de control y disciplina, conversación a partir de las mismas preguntas (¿qué día es hoy?, ¿cómo está el día?), canto para despedirse; y en otras actividades de desarrollo que se dan en menor frecuencia en relación con las primeras, como actividades del proyecto, trabajo en las áreas, expresión plástica, juegos educativos y recreativos.

Así, las actividades de rutina deberían ser menos frecuentes e importantes en la

# Logre sus metas de aprendizaje

## ● Explique por qué el manejo del aula es desafiante y necesario.

- Muchos aspectos de manejo son similares en las aulas de primaria y de secundaria. Sin embargo, las diferencias entre las aulas de primaria y de secundaria tienen implicaciones para la forma en que se deben manejar los salones de clases: los maestros de primaria con frecuencia ven a los mismos 20 o 25 estudiantes durante todo el día; los maestros de secundaria ven de 100 a 150 estudiantes alrededor de 50 minutos al día. El encierro, el aburrimiento y la interacción con la misma gente todo el día en la escuela primaria pueden crear problemas. Los maestros de secundaria deben manejar las acciones con rapidez. Ellos también pueden enfrentar un rango mayor de problemas y sus estudiantes pueden tener problemas más antiguos que son más difíciles de modificar. Dichos problemas pueden ser más graves que los de los estudiantes de primaria. Los alumnos de secundaria suelen demandar explicaciones más elaboradas y lógicas de las reglas y de la disciplina.
- Doyle describió seis características que reflejan la complejidad del aula y su potencial para producir problemas: (1) la multidimensionalidad, (2) múltiples actividades simultáneas, (3) los eventos ocurren a un ritmo rápido, (4) con frecuencia se presentan eventos impredecibles, (5) la falta de privacidad y (6) las historias del aula.
- Buenas estrategias para tener un buen inicio son (1) establecer expectativas del comportamiento y resolver las dudas de los estudiantes, (2) asegurar que los alumnos experimenten éxitos, (3) estar disponible y visible y (4) conservar el mando.
- La psicología educativa solía enfocarse en la disciplina. Hoy en día lo que fomenta el aprendizaje es el desarrollo y mantenimiento de un ambiente positivo en el aula. Esto incluye el uso de estrategias de manejo preventivas, en lugar de sumergirse en tácticas reactivas y disciplinarias. Históricamente, el aula bien manejada se consideraba como una "máquina bien aceiteada", pero hoy se ve más como "una colmena de actividad".
- Las metas y las estrategias incluyen (1) ayudar a los estudiantes a pasar más tiempo aprendiendo y menos tiempo en actividades que no están dirigidas a metas (mantener el flujo de la actividad, minimizar los tiem-

pos de transición y responsabilizar a los estudiantes) y (2) evitar que los estudiantes desarrollen problemas.

## ● Describa el diseño positivo del arreglo físico del aula.

- Algunos principios básicos del diseño efectivo de la distribución física de la aula son (1) reducir la congestión en áreas de mucho tránsito, (2) asegurar que el maestro pueda ver con facilidad a todos los estudiantes, (3) lograr que sea fácil acceder a los materiales de enseñanza y los accesorios de los estudiantes de uso más frecuente, y (4) asegurarse de que todos los estudiantes puedan ver las presentaciones para toda la clase.
- Los estilos de arreglo del salón de clases incluyen el de auditorio, cara a cara, de ubicación cruzada, seminario y por grupos. Es importante personalizar el aula y convertirse en un diseñador ambiental que tome en cuenta las actividades que realizarán los alumnos, que haga planos de distribución, involucrar a los estudiantes en el diseño del aula, y poner a prueba los arreglos y ser flexible para rediseñarlos.

## ● Examine la forma de crear un ambiente positivo en el aula.

- Utilice un estilo autoritativo de manejo del aula, en lugar de un estilo autoritario o permisivo. El estilo autoritativo incluye un abundante intercambio verbal con los estudiantes, una actitud de interés hacia ellos y el establecimiento de límites a su conducta cuando sea necesario. La enseñanza autoritativa está relacionada con un comportamiento competente por parte de los alumnos.  
El trabajo de Kounin reveló otras características asociadas con el manejo efectivo del aula: estar en todo, el manejo de situaciones simultáneas, el mantenimiento de la continuidad en las lecciones y la participación de los estudiantes en diversas tareas desafiantes.
- Distinga entre reglas y procedimientos y considere si es apropiado o no incluir a los alumnos en el análisis y generación de reglas. Las reglas del aula deben ser (1) razonables y necesarias, (2) claras y comprensibles, (3) consistentes con las metas instruccionales y de aprendizaje, y (4) compatibles con las reglas de la escuela.
- Lograr que los estudiantes cooperen implica (1) establecer una relación positiva con ellos, (2) lograr que

## Resolver el caso El estudiante parlanchín

La señora Welch era una nueva maestra de artes del lenguaje en secundaria. Antes de tomar su nuevo puesto, había desarrollado un plan para el manejo del aula que reflejaba el código de conducta de la escuela. Ella esperaba que los estudiantes se comportaran de forma respetuosa con ella y con sus compañeros de clases. También esperaba que respetaran la propiedad escolar y el ambiente de aprendizaje. Además, esperaba que respetaran las posesiones de los demás y que no fueran agresivos. Las violaciones conductuales menores recibirían una advertencia verbal. Otras violaciones tendrían consecuencias más graves: retención, envío a la oficina del director y llamar a los padres del estudiante. La señora Welch estaba satisfecha con su plan de manejo. Lo distribuyó a los estudiantes en el primer día de clases, y también lo hizo a los padres en la Noche de regreso a la escuela, durante la primera semana de clases.

Darius, estudiante de una de las clases de primero de secundaria de la señora Welch, era lo que ella llamaba un "parlanchín". Era un niño muy sociable y pasaba gran parte del tiempo de la clase hablando con otros estudiantes, sin trabajar. La señora Welch trató con él cambiándolo a distintas partes del salón. Probó sentarlo junto a alumnos con los que ella nunca había visto hablar. Esto no tuvo ningún impacto en su conducta. Él simplemente hacía nuevos amigos y continuaba platicando, en ocasiones interrumpiendo la clase en proceso. Trató de sentarlo junto a las niñas, y esto empeoró las cosas.

Darius, además de ser muy sociable, también era muy brillante. A pesar de estar en primero de secundaria, estaba tomando álgebra con un grupo de matemáticas avanzadas de estudiantes de segundo de secundaria. Éste era uno de los problemas de esta escuela. De hecho, nunca antes se había hecho. La maestra de álgebra, la señora Apple, y Darius tenían una relación muy buena. Él nunca interrumpió su clase o se comportó mal. La señora Apple se sorprendió al escuchar que Darius no siempre se comportaba de manera apropiada en las otras clases.

La señora Apple fungía como mentora de la señora Welch. Ella la había ayudado a elaborar su plan de manejo del aula y

funcionaba como su consejera cuando ella tenía problemas. En cierto momento, cuando la señora Welch estaba hablando de sus clases de segundo de secundaria, la señora Apple se refirió a la inclusión en la clase de álgebra de segundo de secundaria como "un privilegio y no un derecho". Además, le dijo a la señora Welch que esperaba que sus estudiantes se comportaran correctamente todo el tiempo.

El siguiente día Darius estuvo especialmente parlanchín en la clase. La señora Welch le pidió que dejara de hablar. Él lo hizo pero, después de cinco minutos, nuevamente estaba hablando. Ante esto, la señora Welch lo apartó de sus compañeros y le dijo en voz alta "Ya basta Darius. Voy a tener que sacarte de la clase de álgebra. Tú sabes que tomar esa clase es un privilegio y no un derecho".

Darius estaba estupefacto. Se sentó en silencio durante el resto de la clase, pero no participó. No hizo contacto visual con la señora Welch ni con ningún otro estudiante. El resto del día fue confuso para él. No tenía idea de cómo iba a explicar esto a sus padres.

Cuando le dijo a su madre que lo sacarían de la clase de álgebra por su conducta en artes del lenguaje, ella de inmediato fue a ver a la señora Welch. Trató de decirle que sacar a Darius de álgebra sería negarle la educación pública gratuita y apropiada a la que él (y todos los demás estudiantes) tenían derecho. La señora Welch mantuvo sus motivos e insistió en que podía y sacaría al niño de la clase.

- ¿Cuáles son los temas de este caso?
- ¿Sacar a Darius de la clase de álgebra es una sanción apropiada para él? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Cree usted que sacar a Darius de la clase de álgebra tendrá un efecto positivo en su conducta? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Qué cree que hará ahora la madre de Darius?
- ¿Cómo cree que reaccionará la señora Apple cuando se entere de la situación?
- ¿Cómo cree que reaccionará el director?
- ¿Qué debe hacer la señora Welch?



## CONVIVENCIA O DISCIPLINA

*¿Qué está pasando en la escuela?*

MARIA CLAUDIA SÚS

### Resumen:

Este trabajo, producto de los resultados de un proyecto de investigación realizado en Argentina entre 1999 y 2003, aborda el tema de la convivencia escolar en el nivel medio a partir de una nueva legislación que pretende reemplazar el tradicional modelo de disciplinamiento instaurado en las escuelas, por uno basado en la convivencia democrática. La indagación se basa en la observación de las acciones que los sujetos desarrollan cotidianamente en el aula con el objeto de tratar de describir e interpretar las formas de regulación normativa y su relación con el posicionamiento de los actores, en especial alumnos y docentes. El análisis indica que, pese a los esfuerzos, el viejo modelo basado en la disciplina no ha podido ser superado totalmente, coexiste con el de convivencia e incluso resurge frente al conflicto o situaciones de violencia.

### Abstract:

This article, a product of the results of a research project carried out in Argentina from 1999 to 2003, addresses the topic of interaction in secondary school, in light of new legislation that attempts to replace the traditional model of school discipline with a model of democratic interaction. The study is based on the observation of individuals' daily actions in the classroom; its purpose is to describe and interpret forms of normative regulation and their relationship with the position of the school's actors, especially students and teachers. The analysis indicates that in spite of recent efforts, the old model based on discipline has not been totally replaced. It coexists with the model of interaction and may reemerge in the event of conflict or situations of violence.

**Palabras clave:** Política educativa, educación media, democratización escolar, estilos de enseñanza, Argentina.

**Key words:** educational policy, secondary education, educational democratization, teaching styles, Argentina.

Maria Claudia Sús es profesora e investigadora del Departamento de Psicopedagogía, de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Viedma. Esandys/n, Viedma, Provincia Rio Negro, Argentina. CE: csus@impsat1.com.ar



Las políticas educativas de los últimos años en Argentina han hecho hincapié en los procesos de democratización del espacio escolar promoviendo, entre otras acciones, la instauración de un modelo de convivencia (centrado en la construcción colectiva de las normas que regulan la interacción de los actores educativos en el aula y en la escuela) tendiente a desterrar el modelo de disciplinamiento propio de una cultura de mando-obediencia. No obstante, éste no ha podido ser superado totalmente, coexiste con el de convivencia, aún es un telón de fondo o contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero falta tornarla texto de aprendizaje. Los problemas para la institucionalización de la convivencia escolar están básicamente representados por la persistencia de actitudes autoritarias, la inconsistencia de muchas de las normas elaboradas y la falta de claridad en los procesos de sanciones, generando un sentimiento colectivo de impunidad que desvirtúa el proceso de convivencia democrática.

Hay indicios de que la escuela está abriendo las puertas a la democratización, pero no es tarea fácil, hay avances y retrocesos, contradicciones y conflictos. No obstante, como sostienen algunos pedagogos, la forma en que se nombran ciertas cosas configura realidades. Ya se tienen las palabras, el camino hacia la convivencia y democratización escolar ha comenzado aunque se asemeje más al "caos" que a una armónica interacción, pero la clave está en aceptar el conflicto y dirimirlo en las arenas de la escuela.

El presente trabajo aborda el tema de la convivencia escolar en el nivel medio a partir de la sanción de una nueva legislación que pretende instaurar un modelo basado en la convivencia democrática. Es producto de los resultados de un proyecto de investigación realizado entre 1999 y 2003. El enfoque teórico metodológico (fundamentalmente de carácter comprensivo) posibilitó la interpretación de situaciones significativas en torno a las formas de regulación normativa y su relación con el posicionamiento de los actores a través de la observación de sus acciones cotidianas, la importancia que les otorgan y la manera en que los significados son contruidos interactivamente con otros en la compleja trama de las relaciones áulicas. El objetivo de la observación de las interacciones cotidianas de clase fue tratar de describir e interpretar cómo y qué se juega en las arenas de la escuela y de las aulas, qué enmarca ese juego, qué significaciones se le atribuyen y qué construcciones tienen lugar a partir de los intersticios que las reglas van dejando.

El aula constituyó la unidad analítica de anclaje, a partir de ella se recurrió a otras de menor o mayor nivel: institucional o gubernamental,

según las necesidades de profundizar el análisis o enmarcarlo contextualmente. Considerando que el orden normativo disciplinar en el nuevo paradigma debe constituirse como texto y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje se generó un marco explicativo de los procesos inherentes a la estructura normativa disciplinar y la dinámica que genera tanto en la esfera relacional, como en la pedagógico didáctica.

Las unidades de información de datos primarios están constituidas especialmente por los actores involucrados en el desarrollo de la clase: docentes y alumnos, aunque eventualmente se incorporan otros, por considerarse informantes clave, como preceptores y personal directivo. Como unidades de información secundaria contamos con la totalidad de leyes, normativas, decretos, disposiciones y reglamentos escolares que constituyen el marco de apoyo para una convivencia democrática en las escuelas.

Los datos obtenidos se relevaron desde tres técnicas básicas: análisis de la normativa, observación de clases durante el desarrollo de una unidad temática y entrevistas a profundidad. Este enfoque no puede encasillarse bajo una sola perspectiva e intenta favorecer el proceso de registro e interpretación de aquellos procesos que aparecen como no documentados y que no son ajenos al discurso jurídico oficial que encuadra la tarea educativa.

El tema de la disciplina –convivencia escolar en el nivel medio– lleva a reconocer una de las problemáticas pedagógico-didácticas que cobra cada vez más fuerza al trascender las barreras de la institución y poner en tela de juicio el sistema disciplinario en su conjunto. Pone sobre el tapete los aprendizajes que la misma institución genera, y denuncia la fractura en el vínculo docente-alumno que viabiliza el encuentro pedagógico. Aun cuando los resultados de la investigación remiten a un contexto histórico y geográficamente particular, pueden identificarse invariantes de la problemática que lo trascienden y pueden espejar situaciones educativas emergentes en cualquier escuela.

### **Del disciplinamiento a la convivencia democrática**

Las condiciones sociales que impusieron lo que Gvirtz y Palamidessi (1998) denominaron cultura del mando-obediencia, especialmente la de los años posteriores a la apertura de la democracia de 1983, constituyeron la condición de posibilidad para que los gobiernos de la provincia de Río Negro y el nacional argentino abrieran las puertas a una acción tendiente a desterrar el autoritarismo, para construir un sistema democrático frente a la obediencia ciega e indiscutible y a un poder arbitrario y absoluto.

En el campo educativo se introducen profundos cambios al derogar la legislación considerada de cuño autoritario y sancionar nuevas leyes o decretos fundados en la participación y el consenso para resolver dos situaciones básicas. Por un lado, la democratización del sistema educativo y, por otro, el cambio de percepciones y actitudes ya que el nuevo Estado democrático no puede legitimarse si no es por vía del aprendizaje y ejercicio democrático para lo que es menester enseñar a liberarse de las "jerarquías tradicionales" y de los valores antiguos.

En ese contexto se plantea la resignificación de la disciplina en el marco de relaciones de convivencia sostenidas, jurídicamente, en nuevos procedimientos y mecanismos que den respuesta a situaciones de conflicto en los ámbitos educativos.

Así, el "derecho inalienable" a la educación de todos los habitantes en edad escolar, garantizado por el acceso irrestricto, se complementa con el de la permanencia en el servicio educativo que explicita que nunca podrán ser privados de ello por razones disciplinarias o de inasistencias. Una escuela igualitaria y sin discriminación debe abolir las medidas de expulsión e instaurar el "derecho de defensa" mediante diferentes mecanismos.

Desde esta visión se crean y normatizan los Consejos de Convivencia como órganos que favorecen la posibilidad de regular la interacción de los actores dentro del encuadre institucional, fundados en la importancia de los aspectos vinculares frente al conflicto y en la necesidad de anticiparse a él mediante un trabajo de prevención constante.

La construcción discursiva de la institución educativa ahora gira en torno a su capacidad formadora (no represora), constituyendo el ámbito propicio para la convivencia y para el aprendizaje de las interrelaciones personales, donde los sujetos-alumnos son rescatados en su derecho a la defensa, elemento fundamental en el ejercicio democrático.

No obstante, pese a los intentos de poner en marcha estrategias orientadas a un orden democrático y a una regulación autónoma y responsable de la disciplina escolar, en términos de convivencia, la realidad da cuenta de experiencias parciales sobre el funcionamiento de los Consejos de Convivencia, dificultando la posibilidad de resignificar la disciplina como construcción colectiva que destierre el viejo sistema. La norma en la escuela continúa como exterioridad abstracta que debe ser cumplida, la disciplina aún es el telón de fondo o contexto del proceso de enseñanza aprendizaje, pero no se discute ni se observa; es estática y rígida, perdiéndose el espíritu de la nueva legislación.

Por el contrario, la cultura de la participación que se promulgó, se asienta en un paradigma preventivo que intenta, estratégicamente, abordar los conflictos antes de su emergencia y comprender la lógica de su funcionamiento para actuar en consecuencia. No se hace hincapié en el acatamiento de la norma por la norma misma, sino en el compromiso de su cumplimiento por la convicción del valor que representa. La norma es en este caso texto y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje; producto del consenso; representa lo común en lo heterogéneo, no es para siempre, se reajusta, es abierta y flexible; prohíbe, pero promete.

### **Las arenas de la escuela: entre contradicciones y conflictos**

De los análisis surge que, dentro del mismo encuadre institucional, coexisten prácticas tradicionales—centradas en el docente— así como participativas y comprometidas, consustanciadas con las nuevas políticas (aunque no son las más frecuentes). Esta situación genera la imposibilidad de consensuar estrategias de aprendizaje y convivencia comunes, expone a condiciones confusas para las que no hay respuestas definitivas. Se parece más al caos que al orden y, si bien democratizar la escuela constituye más un proceso de ingreso a zonas conflictivas que al logro de un orden deseado, la desestructuración que se produce genera malestar y retrotrae a prácticas supuestamente desterradas.

La frustración y el desgaste de lo no resuelto llevan a que el docente retome viejos esquemas autoritarios o, por el contrario, caiga en una especie de renuncia a constituirse en la autoridad áulica. En ambos casos la indisciplina emerge como proceso contestatario y denuncia las incongruencias entre las pautas y normas vigentes con la propuesta que el docente opera. Frente al primer caso, por rebeldía ante la imposición; frente al segundo por falta de límites.

El equilibrio inestable que propone el nuevo modelo basado en el abordaje del conflicto y en la construcción del consenso, impide que sea adoptado unánimemente; se presenta como casos atípicos, opacados tras las sombras de modelos opuestos: el de la obediencia ciega o el del dejar hacer. Lamentablemente las viejas estructuras resurgen con más fuerza y adhesiones.

Al perderse el contenido del nuevo aprendizaje en la resolución de lo urgente, la convivencia no suple a la disciplina normalizadora que hoy es nuevamente telón del proceso de aprendizaje áulico e institucional. De esta manera, se desvirtúa la democratización que pretendía instaurarse.

La seguridad constituida en rutina se opone a la aventura, a la innovación constante, a lo siempre nuevo; por ello, muchos actores socio-educativos retoman los parámetros que le devuelven la seguridad necesaria para operar, incluso cuando reconocen que no es la solución y su base pareciera ser la vuelta a los viejos reglamentos, un poco desempolvados, pero con el espíritu de aquéllos: "La abolición de los muros es algo que viene sucediendo... pero sus escombros no garantizan su caída" (López, 2000:24). Lo que la política educativa de la provincia pretendió destruir, dando paso a la década de la convivencia, no desapareció; por el contrario, reaparece camuflado en una nueva arquitectura, aunque con la misma fuerza del muro.

El paso del disciplinamiento a la construcción consensuada de las normas constituía un camino posible, pero los atajos hicieron perder el rumbo o pusieron obstáculos de difícil resolución. La democratización de la escuela requiere la instauración de ley, sin ley no hay democracia ni educación posible, pero es necesario pasar de las normas de hecho a las de derecho,<sup>1</sup> ya que ello constituye el pilar de la participación.

Viejos esquemas de acción disfrazados con un ropaje de innovación no logran resignificar los cambios propuestos. Muchos de los docentes han podido incorporar las nuevas políticas; en varios casos, se manejan desde un discurso de innovación pero carente de significado y sin aval de prácticas concretas. Se incorpora en el lenguaje, pero no se traduce en los actos.

Los actores pierden las adhesiones entusiastas que despertó el nuevo marco normativo en la primera etapa y se potencian los mecanismos de resistencia, lo que "supone una oposición no deliberada ni sistemática al orden institucional" (Frigerio y Poggi, 1997:128) para pasar a una notoria infracción, rayana a la disolución de la norma oficial para construir un sistema normativo paralelo, salvo en lo administrativo que auspicia como anclaje para no ser expulsado del sistema.

### **La norma en acto: el aula como escenario**

Como sostiene Fernández (1992) la escuela es un escenario permanente de conflictos y los que tienen lugar en el aula son el resultado de procesos de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor o la institución escolar quieren que los alumnos hagan y los que éstos están dispuestos a hacer.

El aula es el espacio donde se cristaliza el último nivel de especificación normativa y en el que tiene lugar el intercambio entre el docente y el grupo de alumnos. Constituye las arenas donde se juegan y materializan las orientaciones provenientes de la política educativa tanto en el orden pedagógico-didáctico como en el político-relacional. Puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian —explícita o tácitamente— ideas, valores e intereses diferentes y, a menudo, confrontados. Valores que ya han sido resignificados y condicionados en los niveles inmediatos superiores a través del conjunto normativo explícito e implícito, pero que cobran vida propia en o al margen de esas normas.

Dentro del repertorio normativo del docente se observan normas que apuntan a regular el aprendizaje, otras de tipo institucional que tienden a ordenar el manejo del tiempo, el espacio, los movimientos y las formas de organización y, por último, aquellas relacionadas con la convivencia, tendientes a pautar las fuerzas socioemocionales y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y de éstos con el docente (Gómez, 1993).

El docente, por un lado, reglamentariamente es responsable de mantener el orden en la clase, aunque muchos de ellos reniegan de ese papel. Sostienen que deben enseñar, no ser vigilantes. Se olvidan que parte de ese aprendizaje que orientan está relacionado con contenidos actitudinales que involucra valores, razones que la norma representa y que ello es también texto del aprendizaje.

La disciplina emergente del conjunto de normas no sólo es contexto que dificulta o favorece el aprendizaje, según el encuadre vigente, debe ser texto de un aprendizaje encausado a generar espacios de discusión, participación y sanción de nuevas normas si es pertinente.

Por otro lado, el docente es representante de la ley, está legalmente investido de autoridad y, como tal, debe coadyuvar al cumplimiento de las normas de la institución; no sólo en lo que respecta a la convivencia, sino en aquellas de carácter pedagógico donde asienta su profesionalidad y sobre lo que se esgrime su contrato laboral.

Las reiteradas observaciones de clases permiten construir tres escenarios donde la interpretación que los actores realizan de la norma genera libretos diferentes; dos en nada representan el modelo de convivencia democrática y uno de presenta algunas características que pueden configurar paulatinamente una estructura de convivencia cercana a él, especialmente en cuanto al esquema de negociación que se intenta instituir.

### Inflexibilidad o rigidización de la norma

La estructura de la clase responde a un estilo de mando-obediencia donde es necesario mantener un orden formal para el trabajo pedagógico: poco movimiento, sentados en grupos pequeños, el docente vigila permanentemente al alumno, se señala con la mirada o palabras cortas cada gesto "fuera de lugar". En este entorno la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora son los instrumentos que permiten esa coacción débil y permanentemente a la que Foucault (1985) denomina disciplinamiento.

Didácticamente, las clases presentan dos momentos básicos: uno a cargo del docente, explicación u orientación bibliográfica, y el otro es responsabilidad del alumno: realización de actividades, cuestionarios etcétera. En el desarrollo de ambos momentos se observan cortes sucesivos para tratar de mantener un orden que no se consigue del todo, siempre queda algún foco que no logra encauzarse.

El docente posee mecanismos disciplinarios propios que castigan muy sutilmente, permanecen ocultos, pero actúan sobre quienes se atreven a cuestionarlo, a poner sobre el tapete que, pese a la idea de democratizar el sistema, la clase no está configurada desde esos principios y que no se puede instaurar un sistema democrático asentado sobre pilares de jerarquización y autoritarismo.

La acreditación se utiliza como proceso normalizador, en forma explícita o implícita. En ambos casos se eleva el grado de dificultad de las pruebas o se maneja la autoridad de subir o bajar una nota en forma arbitraria. Desde este juego de poder, el docente se posiciona como la autoridad capaz de ejercer el arte de castigar y su herramienta más poderosa es el examen, la prueba, la nota. Parafraseando a Foucault (1985), el examen combina en sí mismo las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza; es una mirada que normaliza, una vigilancia que produce calificaciones, clasifica y castiga según ese mismo resultado. El alumno se torna un caso, los coloca en un campo de vigilancia, los inscribe en una red de escritura que los capta e inmoviliza, así, el caso constituye un objeto para un conocimiento y un poder.

De tal modo, se desvirtúa la función de la evaluación y se manifiestan mecanismos implícitos que el docente utiliza para intentar manejar la disciplina empleando como castigo la evaluación. Estos aprendizajes se filtran como aquéllos del currículum oculto, y refieren a estrategias de obtención y uso del poder.

Este tipo de sanción disciplinaria encubierta no sólo no soluciona el problema, sino que va fracturando cada vez más la relación docente-alumno y amplifica dos conflictos: la comunicación entre los actores y la evaluación, ya que se instala en la cultura escolar dificultando ambos procesos. El docente queda atrapado en una gran maquinaria, como actor rutinario con la función de atribuir acreditaciones e, inconscientemente, en muchas situaciones utiliza la evaluación como refugio para salvar su prestigio, su lugar de poder, de autoridad y, desde dicho lugar, etiqueta, rotula, y castiga.

El desconocimiento de estrategias democráticas para manejar las situaciones posiciona al docente en una práctica centrada en su figura y necesita de la acreditación como herramienta que lo legitime. Así, la relación docente-alumno queda "prostituida" (Sanjurjo, 1994).

El contrato pedagógico se impone en forma escrita, pero no constituye una instancia de construcción y se convierte en una explicitación de pautas. Éstas refieren, en general, a la forma de entrega de trabajos: "completos, prolijos, cuando los pida el profesor" (Contrato pedagógico, 3º año, Instrucción cívica, 2000) y, especialmente, a la carpeta<sup>2</sup> de la asignatura, que pareciera ser el soporte más importante del aprendizaje o al menos la "prueba del delito". Los docentes sostienen que pedir carpeta es una forma de que el alumno trabaje y tenga continuidad en la tarea. No obstante para algunos estudiantes, "no representa el resultado de un trabajo real" (entrevista, alumno 3º año, 2000); algunas son copia de otras y en nada refleja el trabajo personal, aunque luego, en función de ella, sea calificado.

Otras pautas refieren a la evaluación; no obstante, más que señalar las normas de calidad<sup>3</sup> —a partir de las que surgirá la calificación—, se indican las maneras en que se llevará a cabo y el trámite de notificación de la misma.

Respecto de la convivencia, sólo una pauta alude a que "el clima de trabajo se basará en el diálogo y el respeto mutuo" (Contrato pedagógico, 3º año) y constituye un listado de actos prohibidos "no salir en horario de clase, no alterar el dictado de la clase, no llegar tarde, no comer en clase, etcétera" (Contratos pedagógicos, 1º año).

La estructura de participación en la elaboración del contrato pedagógico es verticalista, lo hace el docente y el alumno sólo es sujeto "sujetado" a él, perdiéndose el valor potencial de ser una herramienta político-pedagógica importante en la construcción de consensos. Si entendemos que un contrato, según la acepción del diccionario, constituye un acuerdo o pacto, oral o escrito entre dos o más personas, por el que contraen derechos y



obligaciones (*Diccionario Enciclopédico Clasa*, 1998:358), se observa que, en realidad, por la forma de elaborarse no considera a todos los sujetos que involucra. El acuerdo es formal. Se convierte en un conjunto de deberes que alguien dictamina y debe cumplir el otro, y nada o muy poco la inversa. Más que contrato, es un reglamento interno del aula que los alumnos se notifican y “comprometen” a cumplir so pena de ser castigados aunque ello tampoco queda explícito en el documento que portan los estudiantes como encuadre inicial de cada asignatura.

La lógica política que pretende consenso y participación como norma de toda decisión no existe; la participación es notificación y aceptación, que queda como la prueba de que el alumno y la familia conocieron de la norma, por lo tanto son responsables si no se cumple. El docente siente, entonces, que en ese único acto se erige como responsable de hacer cumplir las pautas, después corre por cuenta del alumno. Y los estudiantes, en cambio, lo visualizan como un trámite al que deben obedecer no desde la letra, sino sólo administrativamente, es decir de notificarse y notificar a los padres. Están impregnados de una lógica administrativa y burocrática donde no hay demasiado lugar para la crítica reflexiva y la recontractación.

La norma es el eje, desde allí se opera tratando de mantener la cadena de especificación normativa desde los niveles que anteceden a la regulación áulica, se intenta una relación de continuidad con las pautas institucionales, lo que no significa que se logre.

La fractura evidente de la integridad “contexto y texto” de la convivencia y el quiebre entre lo escrito y lo actuado refuerzan, paradójicamente, el mantenimiento de las condiciones previas a este encuadre normativo. No se logra trabajar desde una visión de educación en valores, ni desde el paradigma de convivencia democrática, la norma goza de exterioridad y sólo está para cumplirse sin comprender su verdadera función en la educación de los alumnos y en el rol docente, como autoridad responsable de hacer cumplir la ley.

En estas clases la negociación tiene carácter formal, el docente monopoliza el poder y trata de imponer frente a los alumnos su definición de la situación, esto se observa claramente en el segundo grupo, donde lo formal tiene un gran peso y las estrategias del contrato pedagógico quedan supeditadas a eso: el profesor la impone, el alumno se notifica y la cumple. Dice realizarse, pero se convierte en una situación unilateral. Las normas las enuncia el docente para que el alumno las cumpla. Se dice negociación

porque se cumple con el rito de preguntar si se acuerda o no, pero sin dar lugar a la divergencia y replanteo. Es firmar en conformidad y acatar lo que sostiene el docente, entrar en su juego.

Los resultados de este consenso, acatado y con poco nivel de involucramiento, es generalmente de la pseudoconcordancia, es decir, se logra "congruencia y gratificaciones parciales, a veces se obtienen beneficios para unos, pero pérdidas para los otros y en otros momentos a la inversa" (Gómez, 1993:57). Si bien no es la situación ideal, dentro del grueso observado constituye una de las más sanas, en el sentido que se puede ir compensando episodios. En estos casos es donde se observa con mayor claridad el sistema de premios y castigos y donde se explicitan reglas internas más claras que llevan implícito un "toma y daca", "hoy hacen todo lo que yo digo y mañana nos dedicamos a la parte que a ustedes les gusta" (entrevista docente 1º, 3º y 5º años). Es común observar este tipo de "transas" ya que le permite al docente bajar un poco las tensiones y mantener al grupo en tarea sin alejarse de las prescripciones de su rol. El docente dicta las normas tratando de mantener la continuidad con lo establecido institucionalmente. Priman las normas de resultados y de calidad. La disciplina es considerada como contexto necesario para el aprendizaje, pero no parte de él. Se dan por supuestas o se incluyen en una cantidad de comportamientos prohibidos.

Los alumnos juegan desde un acatamiento consensuado tácitamente, saben que si no hay adaptación a la norma del docente se llega al fracaso. Es clara la exploración de los límites para observar hasta dónde y qué se puede negociar con el profesor, se miden fuerzas y hoy se gana y mañana se pierde, así son las reglas y son aceptadas: "Después de todo no es tan mala, te hace trabajar fuerte, sin moverte, tipo milico, pero si lo hacés bien después sos vos el que elegís como lo presentas" (entrevista a alumno 5º año), "Si nos dedicamos a la primera unidad y terminamos rápido, luego pasamos a la de construcción, que es la que nos gusta a nosotros, pero primero tenemos que sufrir con la primera que ella quiere" (entrevista a alumno 3º año).

Este tipo de negociación tiene mayor continuidad, los reajustes son permanentes y se recurre mucho a la forma aunque por distintos motivos en los tres estilos enunciados. Es común ver poco involucramiento y compromiso en la tarea que se negocia, en su cumplimiento se observan diversos mecanismos de *zafra*, pero se cumple en mayor o menor medida, al menos desde lo formal y para el profesor.

### Inconsistencia de la norma

La configuración de estas clases no responde a parámetros didácticos, no hay coordinación en torno a la tarea, cuyas consignas se pierden y sus objetivos no son percibidos por los alumnos. Se observan situaciones donde son cada vez son más los comportamientos infractores tolerados, aun cuando ello implique la imposibilidad de sostener la clase como espacio para enseñar y aprender. En general, las situaciones áulicas se desarrollan en momentos de muy débil regulación, hay cabida para la más variada gama de acciones pero no siempre acordes con un encuadre áulico. Cada uno hace lo que le viene en gana, juegan cartas, hablan de cualquier cosa, circulan por distintos lugares. El espacio es el aula, hay alumnos y un docente, pero no se puede asegurar que hay alguien que enseña, al menos explícitamente, y alguien que aprende, al menos intencionalmente.

El docente hace como que enseña y el alumno, como que aprende. Como ha renunciado al acto de educar y ha perdido en ello su autoridad, el profesor se maneja con los estudiantes como si fuera un par. De hecho, si uno tomara un registro de clase y ocultara la letra que identifica a los actores sería casi imposible diferenciar quién es quién. Adolescente y adulto se confunden, la relación pedagógica se pervierte y con ello el mandato institucional.

La falta de respeto no está ausente pero, en muchos casos, puede considerarse como una falta de ida y vuelta, salvo casos puntuales donde se identifica que es el alumno quien mantiene una conducta incorrecta con su docente o sus pares. Los golpes, empujones y malas palabras constituyen la moneda corriente y forman parte, salvo raras excepciones, de comportamientos tolerados tanto en el interior del aula como en distintos espacios de la escuela. Son señalados, pero todo queda en anécdota: “¿qué boquita?”, “parece que estamos en un partido de fútbol”, “qué cariñosos, da gusto ver cómo se tratan” (registro de clase 1º año, Lengua). Y entre la ironía o el chiste, cabe la posibilidad de marcar una incorrección, pero esto deja fuera al docente como autoridad. ¿Qué es un chiste?, por definición, un dicho que mueve a risa, pero también una burla o chanza, y si hablamos de burla, lo hacemos de ridículo y también de sacar el cuerpo. Con el chiste, el docente se abstiene de señalar lo que no es correcto (Fimple y Vercellino, 2001:2); parafraseando a De Lajonquiére, pierde la oportunidad de presentarse como autoridad de una tradición escolar, así como les niega a esos alumnos la posibilidad de saber sobre la diferencia adulta “correcto-incorrecto” y de interrogar por el deseo que animó el acto (De Lajonquiére, 1999:93).

En estas clases las normas, como nivel de menor especificación de una política educativa, son casi inexistentes y se visualiza una fractura con el encuadre normativo escolar. Las clases transcurren en un clima totalmente informal, rayano a la falta de respeto de ambos lados y sin mayor desarrollo de contenidos. Docente y alumnos infringen las normas institucionales y áulicas, se cambian continuamente y hay tantas que se convierte en la normatividad por excepciones, perdiéndose en las particularidades la universalidad de la norma. Si las hay, las pone el docente según la conveniencia del momento. Pareciera que el único objetivo es que pase el tiempo, se trabajen algunos contenidos y que no haya ningún conflicto inmanejable.

Las normas de producción remiten sólo a la cantidad de prácticos o preguntas a responder que se deben hacer para aprobar y cambiar según el momento y la persona. Las de calidad son altamente ambiguas y por ello las calificaciones no se corresponden con las producciones y varían según las personas (hay trabajos iguales calificados de forma distinta). Las normas de convivencia no se ajustan en nada a lo que debe ser un espacio para la enseñanza y el aprendizaje; el intercambio se desarrolla en un clima de chanza y retuque permanente. En ello se juega una pulseada permanente entre los docentes y los alumnos, más que un encuentro cuya finalidad es compartir cada vez más importantes parcelas de conocimiento.

Las infracciones de ambos integrantes de la pareja pedagógica pervierten el sentido de esa relación. El acto de renuncia a educar es la trasgresión básica que se advierte en estos casos, pero no es denunciado por los alumnos ni advertido por la institución aunque se sospeche. Se han instituido normas que clausuran las específicamente políticas, pedagógicas y didácticas; la situación se resuelve en un "como si" que conforma un pacto entre ambos actores, la norma es hacer como que se hace, aunque no se haga nada.

Lo terrible, más allá de la pérdida de sentido del encuentro pedagógico, es que si el alumno no cumple con ese trato implícito y no se adapta al juego en el que las normas se diluyen y las escenas sueñan a improvisación; como causa de un conflicto que arriesga develar la trasgresión a las normas de profesionalidad, se convierte en una causa personal, en un motín de guerra sometido a una especie de venganza de quién tiene el poder formal de castigar.

En este encuadre podemos considerar la negociación por tregua porque, en realidad, el implícito es negociar antes de que se declare la guerra y se evita con una tregua previa el conflicto o la fricción. Pero lo que pareciera ser una apuesta por la "paz" es, en realidad, muy precaria; cualquier

conflicto puede hacer estallar el trato y entonces cada alumno puede constituir un trofeo de guerra.

Los resultados de este consenso, en general tácito y sin mucho sostenimiento en una tarea convocante, es la discordancia; es decir, parte de la "contradicción entre las definiciones de la situación y las pérdidas o frustraciones para ambas partes" (Gómez, 1993:57). Es claro en estos casos un alto nivel de sufrimiento para todos los actores, las tensiones emergen en la queja permanente de ambos y la mediocridad de los resultados.

El docente intenta acordar normas con el grupo pero, en realidad, el acuerdo se basa en la transgresión de la norma oficial bajo una apariencia de aceptación y cumplimiento. El problema es que frente a alguna situación de conflicto se retrotrae a un autoritarismo marcado y el profesor actúa en forma dogmática y personaliza. Funciona en tanto no se manifieste ningún conflicto, se alterna con periodos de negociación formal tras lo que se oculta el caos y se pretende justificar lo injustificable.

Se acuerdan básicamente normas de disciplina pero luego no se cumplen. Las de resultado y calidad son elaboradas por el docente y puestas a consideración, pero en la práctica se termina haciendo lo que el alumno decide. Éste se desenvuelve en un clima informal, se permiten los intercambios entre compañeros y desplazamientos entre los subgrupos. Hay un amplio margen de confianza con el profesor, se permite el trato directo, las bromas; pero los límites suelen ser tan difusos que muchas veces se cae en una falta de respeto mutua y, en ese caso, no se sabe cuál es el límite que abre las puertas al autoritarismo.

Los trabajos, en general, son grupales con algunas instancias individuales, sin demasiada orientación pedagógica y bajo estructuras repetibles, trabajos prácticos de análisis de textos, respuestas a preguntas, conclusiones, etcétera. Los niveles de respuesta a la norma pedagógica es diferencial y ello es tolerado por el docente, situación que es vista como injusta, porque todos aprueban más allá del cumplimiento de las normas. Si no media conflicto, todos aprueban.

Asimismo, se flexibilizan los mecanismos de evaluación; se realizan trabajos prácticos en vez de pruebas escritas, hay variabilidad de las normas de producción y calidad según el alumno, etcétera. La prevención del conflicto y la producción mínima se buscan por la amenaza con el poder de la sanción, pero raramente se cumple, sólo frente a situaciones muy graves que se observan ocasionalmente, aunque pueden darse y se diluyen hasta

una nueva tregua o desaparecen con la suspensión y abandono del alumno si no entró en el juego.

#### **Débilidad de la norma**

Estas clases se caracterizan por la poca estructuración, la búsqueda de un clima informal pero de trabajo sostenido orientado grupal e individualmente. Didácticamente no poseen clara configuración, se centran en una tarea que tiene continuidad a lo largo de las jornadas en torno a un tema sobre el que se ha realizado una guía de trabajo.

Los docentes muy rara vez intervienen para regular aspectos relacionados con la convivencia o para determinar la calidad de la tarea; se permite un margen amplio de bullicio y movilidad en el espacio, siempre que se realicen las actividades previstas. Los comportamientos tolerados son variados en tanto se mantenga una actitud general de trabajo. Cuando se advierte que los alumnos dejan la tarea (porque ya es demasiado obvio) se intenta que la retomen con la amenaza del examen o apelando al "pónganse a trabajar"; "silencio" (registro de observación, Historia, 4º año).

Casi no hay registro de intervenciones explícitas en relación con la convivencia, su aprendizaje se construye vía currículum oculto. La norma latente que regula la convivencia es la calificación o la instancia de examen, explicitada a través de la amenaza de una prueba o de llevarse la materia a examen que auspicia como medio de reencauzamiento de la situación. Una amenaza, según versa en el diccionario (*Diccionario Enciclopédico Clasa*, 1998), no es más que dar a entender con palabras o gestos la intención de ocasionar algún daño o perjuicio a otro: "si no parás te mando a examen" (registro de observación, 3º año). También sostiene que son indicios de que va a ocurrir algo de inmediato y especialmente desagradable: "trabajan o sacan una hoja y se ponen a escribir" (registro de observación, 1º año, Lengua). Si consideramos la primera acepción, inconscientemente el profesor anuncia un daño porque sabe que tiene las herramientas para que haya bajas calificaciones y ello perjudica al alumno, y se complementa con la segunda acepción, en tanto opera adelantando el peligro que se avecina.

En algunos casos se pasa de la amenaza al acto de castigo, en otros, ésta opera como moderador y queda en eso: en amenaza. Auspicia como un medio capaz de prevenir o frenar un acto prohibido o no tolerado por el docente. En ningún momento se apela a las razones de las normas o se aplica el castigo que implica su incumplimiento, no hay sanciones, sólo amenazas.

Este estilo de relacionarse con la norma es menos conflictivo y más productivo cuando el grupo ha logrado un alto nivel de cohesión y se autorregula en función de la tarea y las normas de calidad y producción que ella propone. Es un modelo más flexible en cuanto a las normas de convivencia y didáctico-pedagógicas, que pretende una autorregulación más que una imposición externa, pareciera constituir un acercamiento a los planteos de democratización aunque todavía falte trabajar algunos aspectos y hacer explícitos ciertos mecanismos de construcción y sostenimiento de las normas.

¿Podría ser este modelo el inicio o la transición a mecanismos más democráticos?, ¿podría un encuadre más flexible ser la condición de posibilidad para consensuar nuevas normas?, ¿cómo lograr que los consensos se traduzcan en actos y no perezcan en la letra del contrato pedagógico? En estos casos, se logra negociar y llegar a consenso con alto nivel de involucramiento positivo. En la dinámica de estas clases, aun con falencias, puede hablarse de un contrato cuyo resultado es la armonía, es decir "la congruencia entre las definiciones de la situación y posibilidad de obtener gratificaciones para ambas partes" (Gómez, 1993:57). Esto favorece un alto nivel de involucramiento positivo y de participación real de los docentes y alumnos. En la situación confluyen normas de todas las esferas (pedagógicas, de convivencia e institucionales), aunque a veces se observa que no se ha logrado un equilibrio entre las mismas.

La armonía lograda en la negociación es más fuerte cuando se desarrollan proyectos especiales (por ejemplo, feria de ciencias o campañas de sensibilización literaria), cuyas propuestas integran varias alternativas y dejan bajo el control del alumno un conjunto de posibilidades en cuanto a la forma de organizar la información, de presentar lo trabajado, y de evaluación de las mismas. En general, el docente explica los alcances del tema y los alumnos elaboran el proyecto de aprendizaje que luego supervisa y orienta. Implica una ruptura con la estructura cotidiana de clase.

Cabría entonces pensar la relación entre el logro de una cultura de la convivencia y la propuesta normativa en relación con lo pedagógico, ya que las experiencias registradas en la investigación dan cuenta de que los proyectos mencionados permiten el paulatino corrimiento del docente hacia una tarea de orientación, la aceptación de mayor responsabilidad por parte de los alumnos y la integración temática en torno a ejes o problemáticas donde el interés del estudiante tiene un importante papel. No es ya aceptar

una estructura diseñada por el docente, sino la aceptación de un diseño propio y el compromiso de llevarlo adelante.

### **A manera de cierre**

Los mayores problemas para construir una cultura basada en convivencia democrática centrada en la responsabilidad personal y grupal pareciera tener su origen en distintos aspectos tales como:

Imposibilidad de cambiar los esquemas de acción:

**"Hablamos de convivencia pero actuamos como vigilantes"**

Al sustituir la disciplina por el paradigma de la convivencia, pero manteniendo la misma ideología de fondo, es operar sobre ámbitos parciales de la realidad y los resultados constituyen más la aceptación y uso de una nueva jerga teórica que el marco teórico que configure una realidad distinta. Se ataca el sistema de disciplinamiento en aras de la convivencia pero, al apostar a lo relacional independientemente de los contenidos y las formas de enseñanza, no se observan los cruces que esto tiene con el sistema curricular y el sistema de evaluación. Esto potencia la permanencia de una autoridad externa que organice y ordene para justificar su dominio, aunque actuando subrepticamente enmascarada bajo un paradigma de democratización y convivencia. Se destierra todo vocabulario relacionado con el sistema disciplinario considerado obsoleto, y hasta peligroso porque puede relacionarse con prácticas autoritarias, y se incorpora terminología nueva sin la apropiación conceptual necesaria, como si fuera una moda a partir de la que se adquiere la patente de progresista. Se habla de convivencia, pero se disciplina; no se resignifica la práctica a la luz de los conceptos incorporados, se ocultan rasgos propios del ámbito de la didáctica para convertirse, en el mejor de los casos, en un problema relacional que se puede resolver apelando a la buena voluntad.

Falta de consensos institucionales:

**"Si los adultos no nos ponemos de acuerdo"**

En las diversas instituciones se visualizan graves problemas tanto para lograr consenso, como para considerar un acuerdo básico que se respete frente a los distintos conflictos. Dicha situación representa la falta real de participación, la imposibilidad de discutir sin que ello se torne un tema personal y la imposibilidad de trabajar propuestas convergentes a partir de las divergencias, de lo distinto.



Pese a manejarnos con ciertos criterios, con las mismas pautas, se notan diferencias. Creo que no logramos [...], lo que nos cuesta a todos es mantener una discusión sin resentimiento y tomar una posición común [...]. En tanto no podamos crecer en esto no vamos a funcionar como cuerpo, porque acá una discusión es una guerra, y no, una discusión es una discusión y nace y muere ahí. Porque, obvio, no vamos a estar eternamente de acuerdo, amándonos. O, bueno, pasa, pero no sé por donde pasa. Pero sería interesante que estando tantos años juntos aprendiéramos a funcionar de otra manera. Hay que aprender [...] (entrevista a preceptor, escuela urbana sin riesgo social).

Las diferencias no zanjadas en el interior del grupo no sólo dificultan la discusión y la posibilidad de sostener acuerdos logrados, dan cuenta de los problemas de convivencia que tienen lugar en el colectivo docente, paradójicamente responsable de desarrollar la nueva propuesta.

Si no se parte del respeto, si no se aprende a discutir y respetar la decisión de la mayoría, no vamos a avanzar. En tanto no nos sinceremos entre nosotros, si no aprendemos a discutir sin agredirnos, con postura y flexibilidad para analizar, sin que nos dé lo mismo cualquier cosa y por amiguismo nada va a funcionar (entrevista a preceptor, escuela urbano-marginal con riesgo social, 2000).

Entre dilemas y paradojas, intentos de nuevas construcciones, enojos, resignaciones y un clima que dista mucho de favorecer una convivencia democrática, no se logran afianzar procesos participativos y compromisos reales entre los miembros adultos de la institución.

**Pervivencia de prácticas autoritarias:**

**"Tenemos pautas de convivencia, pero acá mando yo"**

En la mayoría de las escuelas, la norma implícita es la continuidad de un régimen jerárquico y rígido, donde la última es la palabra del directivo que debe rendir cuentas al supervisor. La cadena de mando se matiza con algunas modificaciones en el trato y con mayor cuota de informalidad, pero tras ello se mantiene el carácter imperativo, especialmente aquellas normas relacionadas con lo administrativo.

[...] ubicando al espacio escolar como escena de situaciones y procesos cargados de "significación dramática" –en el sentido de condensación de tensiones

y conflictos-- dado el posible desfasaje o distancia entre el discurso político que emana del Estado [...] y las prácticas y representaciones que cotidianamente despliegan los sujetos sociales a quienes va dirigido. Desfasaje que estaría dado en la pervivencia de prácticas, reglas, símbolos "autoritarios" (Achilli, 1993:18).

Contrariamente a la norma prescrita que apunta a la democratización, la búsqueda de consenso, la participación y construcción conjunta de un proyecto educativo, las normas transmitidas de boca en boca, incorporadas en las prácticas a través de los usos y costumbres continúan el modelo de mando-obediencia:

Acá las reuniones empezaban cuando la directora entraba, hasta cómo nos sentábamos, una de las cosas que más me chocó, el aula del director ocupando el lugar del docente, la vicedirectora al costadito, como si fuera la ayudante, y el resto de los docentes sentados en los bancos, como si fuera una clase. Al rato, después de la tarea que había que hacer, se desestructuraba un poco el espacio... pero tampoco una cosa muy compartida, y que no se trabajaba si no te decían qué. No había nada forzado, había gente que decía "habría que trabajar tal cosa", pero por debajo era como agregar más cosas porque cuanto antes terminemos mas rápido nos vamos. Inmediatamente que la tarea indicada por la directora ya estaba resuelta, nos vamos "tranqui" (entrevista a vicedirectora, escuela urbana sin riesgo social).

La norma implícita del grupo pareciera ser acatar rápidamente lo que la dirección propone, cumplir con los "deberes", así queda todo completo en tiempo y forma. Se dibuja lo que ella quiere ver o escuchar y cada uno se va con la idea de tarea cumplida. Y no es una cuestión de valoración, no es una acusación a los docentes; este hecho da cuenta de la multideterminación de la dinámica institucional y de la normatividad que en ella y para ella se construye y en el que no hay un sector más culpable que otro, a lo sumo, se puede hablar de responsabilidades compartidas.

La acreditación como sanción o castigo: "¡Te vas a marzo!"

La utilización de estrategias de sanción disciplinaria, donde se mezclan y confunden con las de los sistemas de evaluación-acreditación y disciplinario, no coadyuva configurar mecanismos de convivencia centrados en la operación de procesos preventivos y correctivos, más que en procesos punitivos.

Según la normativa sobre evaluación, acreditación y calificación, la ausencia de apropiación respecto de contenidos actitudinales quedan expresamente fuera de la acreditación. No deben ser calificados/acreditados, sino evaluados para establecer estrategias correctivas, no obstante son desacreditados los alumnos que presentan algún problema en la convivencia. Para ello se utilizan mecanismos que, por un lado, trasgreden al mismo sistema y, por otro, son perversos<sup>4</sup> en el sentido que se recurre a una trampa que, de antemano, se sabe va a legitimar que se desapruebe por mala conducta, pero disfrazado tras un fracaso en lo conceptual, “es provocar aquello que luego se muestra como inevitable” (Erkin, 1997:5).

Lo que no comenté es que lo que uno generalmente hace, a esos chicos que en clase no hicieron cuando en reiteradas veces se les pidió que hicieran algo, se les toma una evaluación más difícil. Yo los últimos días, cuando estuvieron más difíciles, saqué ese recurso [...] tomé una prueba con cuatro temas y el más difícil fue para esos chicos [...] Con los temas que habían visto, sí, pero con las consignas más difíciles, con esa palabrita más compleja [...] generalmente no se hace, pero cuando hay esos chicos que están imposibles sí, más en función de poner límites (entrevista a docente, 1º y 3º años).

Se pone de manifiesto que, para intentar manejar la disciplina, en muchos casos se utiliza la nota como castigo, que puede llegar al extremo de provocar la repetición y el abandono del alumno. Por otro lado, al no operar con estrategias democráticas en el manejo de las situaciones, los docentes se posicionan en una práctica centrada en su figura y necesitan de la acreditación como herramienta que los legitime aunque en ello oscurezca función de las normas y tergiverse el contenido de las mismas desnaturalizando el sentido de la educación del adolescente.

#### La impunidad instaurada: “Si total, no pasa nada”

Frente a la constante infracción de la norma por parte de todos los actores, la impunidad y naturalización de estas situaciones favorece, por un lado, el incumplimiento de las normas (consensuadas o no) y, por otro, el aumento de comportamientos tolerados, ya que pierde sentido su señalamiento o denuncia frente a la posterior impunidad que goza el infractor. Muchos actos graves quedan ocultos o impunes, aun cuando se siguen las líneas de responsabilidades según las jerarquías: preceptor-director o profesor-

preceptor-director. Hay sanciones que no se cumplen porque algunos de los actores retiran su pedido posteriormente al hecho o no las hace públicas. Quedan "cajoneadas", según el vocabulario de los alumnos.

Digamos que lo que no es muy común son las suspensiones, o sea, viene el llamado de atención que es una nota a los padres donde se explica por qué se manda la nota y las suspensiones [...] el llamado de atención sería una especie de amonestación, decían que a tres llamados de atención, iba una suspensión [...] nunca se cumplió eso, o sea, depende de la gravedad de cada uno de los problemas, el caso de los petardos sí llevó a una suspensión a los chicos, además porque venían de otros problemas, o sea de llamados de atención anteriores. Lo que sí usaban bastante es la llamada de atención, pero de ahí no se pasa. Una falta de respeto, una llamada de atención [...] cuando estás al borde si andás mas o menos con los profes, o con los preceptores te perdonan (entrevista, alumno 3º año).

La fractura entre lo escrito y lo actuado en las diversas situaciones de conflicto o en las que coridianamente configuran el espacio de enseñar aprender, demuestra que la concepción que prima no es la de convivencia, sino la de disciplina como contexto de aprendizaje, como telón de fondo que es impuesta, que deja pocos intersticios para la construcción de mecanismos democráticos.

### Notas

<sup>1</sup> La norma se puede considerar de hecho y de derecho, según la estructura de participación que subyace a su elaboración. Las normas de derecho tienen como base una estructura de participación y aceptación, que permite una legitimación compartida; las de hecho, por el contrario, reflejan una simetría de poderes entre los que la anuncian y quienes la cumplen (Gómez, 1993).

<sup>2</sup> El término "carpeta" se refiere al conjunto de trabajos realizados por el alumno durante todas las clases y las actividades solicitadas por el docente como trabajo extraescolar. Tiene carácter de producción para ser calificada, para el profesor representa el cumplimiento de las tareas de aprendizaje. Esa representación no es compartida por el alumno ya que en muchas circunstancias no representa su producción ni su aprendizaje, pues es copiada de otro o una

compilación de información sin mucho sentido para él.

<sup>3</sup> Stenhouse (1997), desde un posicionamiento culturalista, establece cuatro tipos de norma: a) de disciplina: aquellas que intentan mantener cierto tipo de conductas en la clase respecto de ubicaciones, atención, silencios, interacciones en general; b) de resultados: refieren al tipo y cantidad de producción que configura la clase; se convierten en norma social cuando el grupo trata de interpretar las exigencias de la situación en la que se encuentra; c) de contenidos: rigen la actitud ante los contenidos del currículum, se juzga el interés y la relevancia de lo que se enseña; y d) de calidad: constituye, a su juicio, la más importante, rigen los juicios mediante los que los alumnos pueden evaluar el valor y la claridad de sus propios trabajos. Estas normas coadyuvan en auspicio de la autocrítica.

<sup>4</sup> En el sentido que da al término Erkin: "La perversidad no se exhibe como error, accidente o contingencia, sino como un rasgo recurrente en ciertas organizaciones [...] estudiamos lo perverso como elección inmoral en el marco de las reglas normativas del comportamiento social" (1997:4-5).

### Bibliografía

- Achilli, E. L. (1993). *Profe, ¿no quiere que cambiemos la escuela?*, Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- De Lajonquiere, L. (1999). *Infancia e ilusión (psico) pedagógica*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Diccionario Enciclopédico Clasa*. (1998). Colombia: Editorial Norma.
- Erkin, J. (1997). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*, España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo: Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona: Paidós Educador.
- Fimble y Vercellino (2001). *Proyecto de extensión: ser alumno hoy* (documento de trabajo), UNC (mimeo).
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1997). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyecto*, Buenos Aires: Santillana.
- Gómez, M. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvirtz y Palamidessi (1998). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique.
- López, P. (2000). "Nuestra época, sus instituciones: no hacer un mundo de ellas", en Vega, D. et al. *Travestías institucionales: Escritos de una subjetividad implicada en el campo social*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sanjurjo, L. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*, Sevilla: Publicaciones CEP.

Artículo recibido: 22 de febrero de 2005

Aceptado: 25 de mayo de 2005

## RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN LA UNIVERSIDAD: ARISTA FUNDAMENTAL PARA EL APRENDIZAJE

### Introducción

De acuerdo a la tendencia mundial, en los últimos 30 años en Chile la oferta de instituciones de educación superior aumentó considerablemente favoreciendo el acceso a ésta de grupos sociales cada vez más diversos (IESALC, 2006). Sólo entre 1990 y el año 2003 la cobertura de la población entre 18 y 24 años pasó del 16% al 37,5%, proyectándose para 2012 una cobertura del 50%. Las expectativas de desarrollo del país permiten augurar la continuidad e incremento de este fenómeno en los próximos años (González & Uribe, 2002).

La masificación y diversificación de la educación superior ha implicado distintos desafíos para las universidades, tanto en Chile como en el mundo. Uno de éstos ha sido hacerse cargo de la creciente heterogeneidad de su estudiantado. Hoy en día, la población universitaria toma rostro dibujada por la diversidad presente entre sus estudiantes. Representantes de grupos sociales históricamente excluidos de la educación terciaria, estudiantes lejanos al perfil homogéneo de alumno que por años se ha formado en las universidades, distintos de “los de siempre” y también entre sí, se encuentran en las aulas con otros estudiantes a los que podría llamarse “tradicionales”, portadores de un alto capital cultural, provenientes de un estrato social medio o alto e idóneos en una serie de habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en la educación postsecundaria (Canales & De los Ríos, 2007; Donoso & Cancino, 2007).

Las principales dificultades asociadas a educar en la diversidad asumida por las universidades se relacionan con generar mecanismos que favorezcan la permanencia de los estudiantes en el sistema y la detección temprana de dificultades al respecto; promover el compromiso e involucramiento con sus carreras, definir actividades

en el aula “al alcance de todos y que, al mismo tiempo, constituyan un desafío de aprendizaje para todos” (Sebastián, 2007, p. 85) y también, ser capaces de utilizar la multiplicidad como un recurso para la enseñanza.

Actualmente las universidades no estarían capacitadas para desarrollar prácticas que asegurasen que las diferencias entre los estudiantes a su ingreso a la universidad no determinen en gran medida sus resultados académicos y adquisición de competencias requeridas, “la institucionalidad no estaría ofreciendo oportunidades equivalentes a cada estudiante según sus especificidades, sino que, en la práctica, estaría discriminando a favor de unos y en contra de otros” (Sebastián & Scharager, 2007, p. 23).

Para Unesco (1998), sería un deber de las universidades dar una adecuada respuesta a los cambios experimentados en su estudiantado, modificando para ello modelos educativos centrados en la transmisión de contenidos por modelos de enseñanza innovadores, adaptados a las características y necesidades de estudiantes diversos, favoreciendo su retención y permanencia en la universidad, considerándolos como el centro y los protagonistas del proceso de renovación en movimiento. Este nuevo contexto de acción para las universidades demandaría acciones coordinadas de distintos actores de la gestión: directivos, profesores, administrativos y unidades preocupadas del bienestar psicosocial y académico de los estudiantes estarían llamados a asumir tareas al respecto.

En este punto cabe destacar el papel de los docentes frente a los cambios en la población que accede a la educación superior. Este resulta particularmente sensible y relevante pues son el “rostro visible” de las universidades frente a sus alumnos, y tienen en sus manos el potencial de abrir las puertas del mundo universitario a los nuevos estudiantes. Los docentes pueden generar cambios importantes en la historia de aprendizaje de sus alumnos, tienen la capacidad y el potencial para acogerlos y motivar en ellos el deseo por aprender y desarrollarse en la universidad, aportando a la creación de una educación superior terciaria de mayor calidad y equidad (Berrios, 2007).

No obstante lo anterior, y ser los docentes reconocidos como actores clave para avanzar en la construcción de una universidad más plural, acogedora, motivadora y exigente, existen algunos nudos presentes en gran parte de las instituciones en Chile que pueden amenazar o afectar su desempeño en relación con la enseñanza y sus estudiantes.

En general, los docentes universitarios no tienen formación pedagógica. Muchos utilizan un conocimiento educativo fundado en sus propias experiencias y un contexto de creencias estable sobre el que sostendrían sus prácticas y actitudes hacia los estudiantes. Lo anterior estaría relacionado con “la creencia mayoritaria, en la cultura iberoamericana, de que una sólida formación científica y profesional le basta al docente para transmitir los contenidos de su asignatura, desestimándose los saberes pedagógicos” (Krzemien & Lombardo, 2006, p. 1).

- Como consecuencia de la masificación de la educación superior, también ha aumentado en forma creciente la demanda de profesores (Berríos, 2008), quienes por lo general se integran a la docencia con escasos o nulos procesos de inducción respecto al quehacer pedagógico universitario. No es sólo que no existan modelos comunes sobre cómo desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad (cuya necesidad de existencia puede ser tema de otra reflexión), sino que, salvo contadas excepciones como el Centro de Desarrollo Docente, CDDOC UC, existen pocas orientaciones generales de cómo educar a jóvenes y adultos.
- Cada profesor es un “rey solitario” en su cátedra, teniendo pocas instancias de evaluación de pares o asesoría en aula. La evaluación docente es uno de los pocos instrumentos de retroalimentación ampliamente difundidos en las universidades, no obstante, su incidencia real en las prácticas educativas resultaría heterogénea. Tampoco existen espacios de reflexión pedagógica institucionalizada entre docentes (algo que sí se ha intencionado con fuerza en la educación básica y secundaria y valdría la pena preguntarse si tendría cabida en la educación superior o no). Cuando los profesores se reúnen a hablar de sus prácticas en aula y aprender entre sí es debido, por lo general, a motivaciones personales y de buena voluntad.



- La función académica es demandada a una multiplicidad de roles y tareas, no siendo la docencia la prioridad. Si bien ésta es por exigencia general tarea de todo docente, los incentivos hacia su trabajo apuntan principalmente a la investigación y publicación y poco hacia la mejora de la enseñanza.

Si se valora el asegurar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, que favorezcan la retención y motivación de estudiantes diversos con sus carreras, un paso necesario sería fortalecer la función de los académicos en tanto educadores, entregando a ellos herramientas, orientaciones y conocimientos específicos de aprendizaje útiles para su encuentro con los alumnos y generar incentivos para su mejora constante (como el premio a la excelencia docente de la PUC o la Universidad Católica de Temuco), promoviendo instancias de reflexión conjunta respecto a la docencia e incluso definiendo con mayor claridad perfiles académicos especializados (Pedró, 2004, en Sebastián & Scharager, 2007).

Uno de los caminos (en absoluto el único) para fortalecer la función docente de los académicos, y de este modo favorecer la acogida que las universidades ofrecen a sus nuevos estudiantes, sería generar orientaciones útiles para la práctica educativa, basadas en las experiencias de aprendizaje de los actuales estudiantes, que respondan a preguntas tales como ¿de qué manera un profesor puede llegar a sus alumnos, encantarlos con sus estudios y promover en ellos los mejores aprendizajes? ¿Cómo establecer una buena relación profesor-alumno? ¿Qué acciones de la docencia desmotivan y los alejan del aprendizaje? Considerar su punto de vista puede ayudar en tal tarea (Cataldi & Lage, 2004). Como señalara Bain (2004), si se quiere saber si hay algún aspecto en la educación recibida por los actuales estudiantes que les haya ayudado y motivado a aprender ¿por qué no preguntarle a ellos mismos?

Ingresar a las aulas y reconocer cómo es que los estudiantes aprenden mejor junto a sus profesores, abriendo líneas de investigación al respecto, considerando los procesos de enseñanza-aprendizaje como parte nuclear de la calidad en la educación superior puede significar un aporte en el actual desafío de cambios que enfrentan

las universidades, haciendo así de un espacio antaño relegado a una elite a uno de crecimiento para todos.

El presente artículo pretende aportar al respecto. Se expondrán los hallazgos de una investigación desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC, que persiguió reconocer, desde la perspectiva de estudiantes de cinco carreras de pregrado (Arquitectura, Ciencias Biológicas, Educación, Ingeniería y Psicología), características de la relación profesor-alumno que a su juicio habrían facilitado su aprendizaje y compromiso académico y también aquellas que no habrían ayudado en estos aspectos, generando incluso malestar y descontento entre los universitarios. La investigación fue realizada en el contexto de trabajo del Observatorio de Juventud Universitaria de la Dirección General Estudiantil (DGE) de la PUC, apoyada por el Fondo de Desarrollo a la Docencia, FONDEDOC 2007-2008.

## Antecedentes

La relación profesor-alumno emerge como una arista fundamental en el fenómeno educativo, refrendada tanto en el ámbito teórico como empírico. Ha sido caracterizada como uno de los componentes del clima social de aula, parte de los elementos que configurarían la invisible convivencia interna de un grupo orientado a aprender un conocimiento específico (Arón & Milicic, 1999). Que el modo cotidiano de relacionarse entre aprendices y docentes sea "invisible" no implicaría que esta forma de vincularse no pueda llegar a ser intencionada, modificada y perfeccionada. Aprendices y maestros construirían día a día su relación pedagógica.

Esta relación ha sido definida y analizada generalmente como la interactividad desarrollada entre los participantes de un proceso de aprendizaje, reunidos "con el propósito de que las personas involucradas aprendan y aprendan determinadas cosas" (Casassus, 2006, p. 248). En el modelo del triángulo pedagógico de Houssaye (1988), la relación profesor-alumno correspondería a la conexión pedagógica entre el sujeto que enseña y los sujetos que aprenden (relación en la cual, siguiendo a Paulo Freire (1997), todos los participantes aprenden, educadores y educandos). Por su parte, Van Manem (1991) comprende

la relación profesor-alumno como la interacción conjunta de tres dimensiones incorporadas en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo más polos de análisis para comprender el fenómeno. Estas dimensiones serían las siguientes:

- Dimensión personal: incluiría tanto las características personales del profesor (su estilo, su sello, su edad) como las de quienes aprenden (sus trayectorias académicas previas, su edad, sus modos de aprender y elaborar el contenido que se les ofrece).
- Dimensión bidireccional: interacción social entre un sujeto que enseña y un sujeto o grupo de sujetos que aprenden, independiente del contenido que los reúne. Es ésta la dimensión a la que comúnmente se refieren los estudios que han investigado la relación profesor-alumno.
- Dimensión tripolar: se incluye en el análisis de la relación pedagógica un tercer componente mediador: el contenido a aprender. Éste impregna la relación, establece una jerarquía y una temporalidad al encuentro y estructura el tipo de contacto que se establece.

Otros estudios se refieren a esta última dimensión como las "estrategias instruccionales" utilizadas por el docente, influenciado en parte por el contenido que debe enseñar, distinguiendo entre éstas a las formas de organización del contenido, los medios utilizados, la organización de los alumnos para los fines de aprendizaje y la gerencia de recursos para la enseñanza (Smith & Ragan, 1999).

Una buena relación pedagógica redundaría en mejores aprendizajes y en una experiencia académica satisfactoria para el estudiantado, evidencia rescatada en diversos estudios alrededor del mundo que han tomado a los estudiantes como fuente directa de información al respecto (Al-Hamdan, 2007; Fosh, 2006; Bain, 2004), incluyendo Latinoamérica (Krzemien & Lombardo, 2006; Cataldi & Lage, 2004; Batanaz, 1997) y Chile (Bennett, 1999).

Un clima social positivo, fruto de una buena relación pedagógica, facilitaría el aprendizaje y el reconocimiento mutuo entre los participantes implicados (Arón & Milicic, 1999). El clima social, tanto si sea definido directamente como la enseñanza o como el clima

general entre el instructor y el aprendiz, proveería a los estudiantes de soporte para el logro de sus aprendizajes esperados en el contexto de una formación específica (Coldren & Hively, 2009).

Desde el marco teórico constructivista, se entiende que las características socioafectivas de la interacción social entre los participantes de un proceso de formación inciden en el aprendizaje, entendido éste como la acomodación de estructuras de conocimiento previas tanto de aprendices como de maestros, facilitada por la ocurrencia de conflicto cognitivo en el aula. Si bien éste se podría presentar tanto en contextos poco amenos como en ambientes gratos y acogedores de aprendizaje, sería en este último tipo de casos donde la probabilidad de acomodación sería mayor (Bourgeois & Nizet, 1997, en Sebastián, 2007).

Pese a su importancia para el aprendizaje, una buena relación pedagógica no sería un elemento dado de por sí en el aula (sea en educación escolar, universitaria o de adultos). Debe existir disposición de los participantes para su construcción, en especial por parte de los docentes, pues serían ellos quienes ofrecerían las pautas generales para el desarrollo del vínculo a lo largo del tiempo.

Estudiantes universitarios, a la hora de referir características asociadas a una buena relación profesor-alumno dan cuenta de elementos principalmente sociales de la relación gestionadas por los académicos. Señalan importante el trato personalizado, amable y capaz de producir confianza en los estudiantes (Krzemien & Lombardo, 2006; Bennett, 1999), valoran la generación de un contexto comunicativo acogedor y amistoso, basado en el respeto mutuo entre todos y la abstinencia de acciones que intimiden a los alumnos (Al-Hamdan, 2007). Dan especial importancia al sentirse reconocidos y valorados por sus profesores, lo cual favorecería su motivación y compromiso con el aprendizaje (Rosh, 2006). Todo lo reseñado se ubica en el espacio del aula, pero la relación con los docentes puede ir más allá: la interacción con docentes fuera del ámbito estrictamente formal promovería el desarrollo cognitivo de los estudiantes y mejores resultados académicos (Terenzini, Pascarella & Blimbling, 1999).

Por otro lado, existirían condiciones de base que enmarcan los actuales procesos de enseñanza que podrían afectar al establecimiento de una buena relación profesor-alumno, dificultando el encuentro entre docentes y estudiantes.

La falta de instancias de encuentro más allá de la cátedra (en especial con los llamados “profesores hora”, sin horario de permanencia ni lugar físico disponible para recibir a sus alumnos) sería una de las condiciones que afectaría el vínculo.

A esta condición concreta se sumaría la brecha generacional existente entre profesores y alumnos, en ocasiones difícil de estrechar (y aun comprender por parte de los docentes) (Cataldi & Lagc, 2004; Bennett, 1999).

En contraste con generaciones anteriores, los actuales estudiantes diferirían en sus modos de relacionarse con el aprendizaje y de vincularse con sus figuras de autoridad. El uso avanzado de nuevas tecnologías de la información, a su alcance “desde la cuna”, y la aspiración a relaciones más bien horizontales que verticales en el trato con sus profesores generarían diferencias importantes entre estos estudiantes y en aquellos en los cuales los docentes tenderían a pensar al diseñar sus clases y actividades académicas (en muchos casos una imagen similar a sí mismos como alumnos). Al respecto, un académico latinoamericano reflexionaba: “Seguramente no pocas veces hemos caído en el error de suponer que [los jóvenes universitarios] piensan y actúan igual que nosotros a su edad, sin darnos cuenta que mantenernos en esa creencia es poner más dificultades para lograr una comunicación más efectiva y finalmente un proceso de enseñanza-aprendizaje más provechoso” (Blanco, 2008, p. 3).

También, en acciones directas desde la docencia sería posible identificar obstáculos para el desarrollo de una buena relación pedagógica en la universidad. Éstas no serían condiciones dadas sino el resultado de prácticas asentadas históricamente como válidas en el ejercicio de la docencia. La soberbia, el desagrado por repetir las explicaciones, el reproche en público, el trato impersonal, el abuso de poder o la percepción de injusticia en las evaluaciones destacan

como obstaculizadores del vínculo profesor-alumno señaladas por estudiantes en diversas partes del mundo (Al-Hamdan, 2007; Krzemien & Lombardo, 2006; Cataldi & Lage, 2004; Rosh, 2004; Halonen, 2001; Bennett 1999).

## Método

Para la realización de la presente investigación se utilizó metodología cualitativa, considerando a ésta la más adecuada para responder a los señalados objetivos del estudio y su objeto de investigación: percepciones de estudiantes universitarios respecto a la relación profesor-alumno a lo largo de su trayectoria académica (Flick, 2004; Ruiz, 1996). Además, esta metodología permite acceder a los datos de manera flexible, considerando elementos emergentes e inesperados en el análisis.

Las carreras elegidas para el estudio representan distintas áreas del conocimiento dentro de la PUC. Con este criterio se definió el siguiente contexto muestral: estudiantes de Arquitectura, Ciencias Biológicas, Educación, Ingeniería y Psicología de 2° a 5° año. Se recolectaron datos de estudiantes en distintas etapas de su carrera en el supuesto de que sería posible identificar diferencias cualitativas en las características de la relación profesor-alumno valoradas por ellos, relacionadas con sus años de experiencia estudiantil. Los participantes del estudio fueron seleccionados de manera aleatoria desde tales carreras.

Como técnica de recolección de datos se utilizó el grupo focal, ya que ésta facilita el intercambio de ideas entre los participantes a partir de sus experiencias, percepciones y creencias, brindando así información en profundidad sobre el tema en cuestión (Flick, 2004).

Se realizaron diez grupos focales, dos por carrera, guiados todos por una misma pauta semiestructurada de entrevista. El número de grupos focales fue predeterminado en el diseño de la investigación con el fin de recoger información de estudiantes de distintas generaciones

de todas las carreras elegidas (agrupando a los estudiantes de 2º con los de 3º y a los de 4º con los de 5º). Tras el análisis de la información recopilada se constató haber alcanzado una saturación importante de las categorías elaboradas, no considerándose necesario volver sobre la muestra.

Tabla 1. Características de los grupos focales

n.º grupo Focal	Carrera	Año de estudio	n.º participantes
1	Arquitectura	2º y 3º	8
2	Arquitectura	4º y 5º	6
3	Ciencias Biológicas	2º y 3º	8
4	Ciencias Biológicas	4º y 5º	8
5	Educación	2º y 3º	8
6	Educación	4º y 5º	8
7	Ingeniería	2º y 3º	8
8	Ingeniería	4º y 5º	8
9	Psicología	2º y 3º	8
10	Psicología	4º y 5º	8
Totales			
10 Grupos Focales		78 alumnos participantes	

La participación de cada grupo focal fue íntegramente transcrita. Los datos fueron analizados en conjunto por el equipo de investigación, siguiendo como criterio de rigor la triangulación entre investigadores, discutiendo y definiendo por consenso la codificación del texto. El análisis se realizó según los procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), iniciándose con la codificación abierta de los datos obtenidos. Una vez alcanzado un número importante de códigos y creando categorías con aquello que emergía desde los textos analizados, se reorganizó lo recogido para su presentación en función de las dimensiones de relación profesor-alumno descritas por Van Manem (1991), utilizando a éstas como referencia para el análisis. Esto permitió generar un relato descriptivo de las distintas categorías ofrecidas por los estudiantes respecto a las características de relación profesor-alumno que favorecerían su aprendizaje y también de aquellas que a su juicio lo obstaculizarían. Posteriormente, los datos se organizaron analíticamente en un modelo relacional.

## Resultados

A continuación se describirán los principales resultados obtenidos tras el análisis transversal de los datos recogidos en las cinco carreras estudiadas, clasificados en categorías generales de organización basadas en las dimensiones de relación pedagógica ofrecidas por Van Manem (1991), las cuales se han denominado como (1) la persona del profesor, (2) la relación pedagógica y (3) las estrategias instruccionales utilizadas.

En cada categoría se señalan características que facilitarían el encuentro y el aprendizaje así como aquellas que lo obstaculizarían, todas dependientes del actuar del profesor. Por razones de espacio no se hará relación en este artículo a acciones y actitudes dependientes de los estudiantes que influirían en el vínculo pedagógico, quienes reconocen su parte en la configuración de una buena relación. Se ha optado por profundizar en la descripción de aquellas prácticas valoradas y no valoradas por los alumnos que estarían en manos de los docentes, con el fin de extraer orientaciones útiles y esperando ayudar con ello al fortalecimiento del rol educativo de los profesores universitarios.

No obstante lo anterior, es importante hacer una advertencia en relación con las categorías derivadas de este estudio (así como de otros similares). Éstas deben ser tomadas como orientaciones y sugerencias para la acción pedagógica, no como una guía o manual de cómo hacer aplicable por todos y en todo contexto. Siguiendo a Halonen (2001), si bien se asume que prácticas tóxicas en docencia reconocidas por algunos estudiantes serán igualmente nocivas para otros, se entiende también que aquello que funciona bien para algunos profesores puede fallar dramáticamente en otros. Contar con metáforas, tipologías y reglas sólo sirve para dar ciertas luces en una práctica compleja, pero no deben considerarse nunca como normas inflexibles de aplicación. Estas orientaciones deben ser traducidas y asimiladas desde la genialidad y estilo individual de cada docente.

### 1. La persona del profesor

En general, los estudiantes no señalaron características personales de los docentes que influirían en el encuentro aisladas de la relación.



La edad no surgió como determinante para establecer una buena relación con el profesor, toda vez que señalaron que independiente de la distancia generacional entre ellos podría trascenderla por medio de su propio actuar en la sala de clases.

Sí emergió el prestigio del académico como una característica que podría interferir en la relación pedagógica, favorecería o dificultaría la disposición inicial de los estudiantes. Un docente de prestigio sería motivador para los estudiantes, digno de respeto y admiración, en contraste con los desprestigiados en las facultades, quienes tendrían “barreras de entrada” más altas que derribar para relacionarse con sus alumnos.

## 2. La relación pedagógica

Los juicios de los estudiantes respecto a la disposición con la que sus profesores llegan a hacer clases, actitudes en la propia sala y fuera de ella serían elementos que influirían en la conformación de la relación profesor-alumno.

- Juicios previos de los estudiantes respecto a la disposición del docente a enseñar

Los estudiantes muy rápidamente elaborarían juicios respecto a la disposición con la que sus docentes llegan al aula. En su experiencia, los formarían en las primeras clases, en sus palabras, lograrían “sacar la foto” de inmediato a sus profesores, captando si estos tienen o no motivación por hacer su clase y enseñar o si sus prioridades académicas son otras. Esas opiniones, en ocasiones difíciles de modificar, condicionarían el tipo de relación que desarrollarían con sus académicos.

Los alumnos evalúan la disposición para el encuentro de sus profesores basados en “pruebas” que clase a clase van recogiendo hasta formarse una idea al respecto. Su evidencia la obtendrían desde distintas fuentes: “la cara” con la que el docente llega al aula (entusiasta y animado o apático y desmotivado), su tono de voz, la preparación de las clases o las acciones concretas para vincularse.

"Se nota en cómo se refiere a ti, en cómo se comunica contigo, en sus opciones de quedarse o no quedarse en el recreo, porque cuando la opción es por ser alguien que está enseñando se va a traducir en conductas que, con más o menos cercanía, te va a dejar siempre la sensación de que la persona te está queriendo enseñar" (Psicología 2º y 3º, 165).

Cuando los estudiantes captan que sus profesores valoran el contacto con sus alumnos, las condiciones para establecer una buena relación con ellos son favorables.

"claro, hay profesores que catetean hartito, que mándenme mails, que llámenme, que al final uno termina perdiendo el miedo y se acerca..." (Arquitectura 4º y 5º, párrafo 179).

Por el contrario, cuando los estudiantes perciben poca motivación inicial del docente respecto al ramo que ofrece y al encuentro, deducen que no hay interés en la enseñanza y aún menos en relacionarse con los estudiantes, la clase misma sería "un trámite" para el profesor.

"Uno puede tener todas las ganas de conocer al profe pero si el profe no tiene las ganas de conocer... como que en verdad filo poh" (Ingeniería 4º y 5º, párrafo 239).

"Hay algunos profes que no son para estos ramos, y que en el fondo no les gusta, y eso se transmite (...) y en el fondo al final eso traspasa a nosotros como que ese ramo pa' nosotros también es una lata" (Psicología 2º y 3º, párrafo 16).

La prioridad de otras actividades—principalmente investigaciones—es para los estudiantes la principal explicación a la falta de interés de algunos profesores por la docencia.

"Como para poder hacer investigación tienen que hacer clases, es un trámite para ellos, algunos van con disposición de trámite no como otros que vienen y te hacen toda la producción y contestan preguntas" (Ciencias Biológicas 2º y 3º, párrafo 587).

- Actitudes y acciones del docente durante el desarrollo de la clase

En sala de clases, en la cotidianeidad de los encuentros semanales, las actitudes y acciones de cada profesor configurarían las bases de la relación pedagógica que establecerían con sus alumnos. Así como una actitud acogedora favorecería una buena relación, con un reproche o exceso de soberbia se ensancharía la distancia preexistente entre docentes y estudiantes.

Los participantes del estudio dejaron claro que todo lo que sus profesores les han transmitido en sala de clases ha tenido incidencia en el vínculo establecido, nada les ha sido indiferente, incluso aquello que podría ser calificado como accesorio (como el tono de voz que acompaña la frase o la emoción ligada a relatar un fenómeno).

Por ejemplo, a juicio de los estudiantes, los docentes invitarían al aprendizaje cuando por medio de su propio entusiasmo con la materia que enseñan lograrían seducirlos y encantarlos, incluso más allá de sus intereses iniciales.

“Se nota que a él realmente le gusta y quiere enseñar... y como que muestra el carisma en las clases “a mí me gusta esto y se los quiero mostrar y se los voy a tratar de mostrar para ustedes” (Arquitectura 2º y 3º, párrafo 105).

“Yo iba encantada a ese curso... además que... como que... no era mi fuerte en media ni en básica, entonces siento que aprendí mucho en ese ramo y lo otro es que... ellas enamoraban... a nosotros nos enamoraban con lo que ellas nos estaban tratando de enseñar” (Educación 4º y 5º, párrafo 291).

Para los estudiantes sería un potencial de todo docente en la sala de clases “abrir la mente” de los alumnos al conocimiento, incluso de aquellos no interesados o indiferentes a la materia. Ello se entiende como “enganchar”, despertar la inquietud por entender, motivar a realizar el esfuerzo de dedicar tiempo y energía a aprender algo. Esto lo lograrían profesores que buscan dar sentido a su enseñanza, ligando el aprendizaje presente de los estudiantes con su desarrollo futuro como profesionales o manifestando el propio sentido que la materia implica para él.

"Yo creo que lo más importante es que ellos están formando científicos y nosotros esperamos que nos formen como tales, nosotros nos queremos creer el cuento y necesitamos que alguien que ya es científico nos haga creer el cuento" (Ciencias Biológicas 2º y 3º, párrafo 593).

"Yo creo que la cuestión es la intención, el ánimo... en darle un sentido, personalmente pa mí que le den un sentido siempre es más trascendental [...] pa qué se hace, pa qué sirve" (Ingeniería 4º y 5º, párrafo 374).

También invitaría al aprendizaje la percepción de los estudiantes de que su profesor confía y cree que todos pueden aprender. Esta actitud se transmitiría en el aula, en el esfuerzo por formar y no dejar a ningún alumno atrás, en que al hablar se dirija a todo el curso y no sólo a los de adelante, por ejemplo.

Por el contrario, no invitaría al aprendizaje el percibir en la sala de clases una distancia inabarcable entre el conocimiento del profesor y las capacidades de los estudiantes. La soberbia de algunos docentes habría generado en la trayectoria de los participantes del estudio la sensación de que el saber mismo, aquello que debería ofrecer y entregar a sus alumnos, puede llegar a convertirse en una barrera importante para el encuentro.

"Unos son súper soberbios y otros súper ensimismados, como que creen que son un tipo de Dios frente al alumno que son capaces de no hablarte, no te miran" (Arquitectura 2º y 3º, párrafo 74).

Los estudiantes valorarían sentirse reconocidos por sus profesores más allá del papel de alumnos cuando perciben que la clase no está destinada hacia una audiencia anónima o estándar sino dedicada a ellos en particular. Esto sería evidente cuando el docente conoce (o intenta conocer) el nombre de sus alumnos, se muestra empático ante sus necesidades y comprensivo con sus dificultades.

"Que te llame por el nombre es como "¡oh! conoce mi nombre", aunque sea el apellido, el apellido ya está bien, pero mi nombre es como "oh...sabe mi nombre

de pila" eso ya es como lo máximo" (Ingeniería 4º y 5º, párrafo 217).

La empatía entre profesores y alumnos se expresaría en docentes que lograrían ponerse en el lugar de sus estudiantes, comprendiendo que su vida es más que una serie de ramos por aprobar, tomando en cuenta el "estado de ánimo" del curso durante el semestre, en especial cuando la sobrecarga académica o problemas individuales se hicieran evidentes en el rendimiento.

"La clase se hace súper amena gracias a que el profesor está súper consciente que no está tratando con un niño o no está tratando con un mueble sino que está tratando con personas..." (Educación 2º y 3º, párrafo 13).

Asimismo dentro del reconocimiento como actitud valorada por los estudiantes, éstos consideraron positivo que los académicos respeten su opinión, aun cuando sea opuesta, y que sean respetuosos con sus preguntas. En ello se haría manifiesta la valoración de los alumnos como sujetos con saberes válidos y admisibles en el aula.

El reverso de la cercanía y reconocimiento de los alumnos por parte de los profesores serían la lejanía afectiva y la falta de conexión con ellos, las que constituirían obstáculos para la relación pedagógica reconocidos por los participantes del estudio.

"Hay un aura como de omnipotencia que tienen los profesores cuando están en clases, nada de conectarse un poco con el alumno. Ellos están sobre un pedestal, emanando una cierta información, contando, y que nosotros debiéramos entender simplemente porque ellos la están explicando" (Ciencias Biológicas 4º y 5º, párrafo 36).

La humildad y cercanía en el trato serían actitudes valoradas por los estudiantes, reconocidas en profesores con los que habrían logrado generar relaciones positivas a lo largo de sus trayectorias. Estos profesores nunca imponían ni intimidaban con su saber a los estudiantes, lo que, a juicio de éstos, ayudaba a disminuir la distancia entre ellos.

Por otro lado, los estudiantes señalaron valorar el buen manejo de grupo desarrollado por algunos profesores, lo cual favorecería su interés, respeto y confianza en ellos y por la docencia ofrecida. Por buen manejo de grupo los estudiantes describieron a profesores que, sin ser autoritarios ni laxos en su trato, habrían logrado frente a la clase surgir como una figura de autoridad, como un líder en cuanto al proceso a seguir.

Lo opuesto a una figura de autoridad para los estudiantes serían aquellos profesores en los que habrían percibido abuso de poder desde el rol docente. Situaciones como descalificaciones públicas (individuales o grupales), malos tratos verbales, comparaciones, generalizaciones de lo negativo y cambio en criterios de evaluación del curso, entre otras decisiones arbitrarias, serían acciones que al menos una vez a lo largo de su carrera habrían experimentado los participantes de la investigación, manifestando abierto rechazo a tales prácticas autoritarias.

“Le pregunté algo y me miró y me dijo ¡ah usted es tonta, acabo de repetir eso como tres veces! y en verdad no lo había repetido, lo había dicho la clase pasada” (Ciencias Biológicas 2° y 3°, párrafo 306).

“No tienen tino pa' decir las cuestiones, o sea uno puede decir “esto está pésimo” de muchas maneras (...) se puede decir lo mismo de una manera más constructiva, en vez de decir “por qué trabajaste dos semanas en esa mugre” (Arquitectura 4° y 5°, párrafo 51).

Actitudes docentes evaluadas por los estudiantes como abusos de poder les colocan en una posición defensiva, les llevan a evitar la interacción o a no sentirse a gusto en clases.

“Llegan y como que imponen, entonces como que da miedo...y ahí como que uno no participa y si uno no participa...el profesor no se va a acercar y si no se va a acercar...y al final es como un círculo” (Educación 2° y 3°, párrafo 292).

En el otro polo del autoritarismo, habría docentes que al parecer de los estudiantes pierden el norte de la relación (el aprendizaje), cayendo en exceso de “buena onda”, restando seriedad y exigencia al proceso de aprendizaje. Permitir que los estudiantes se “tomen el codo” tampoco contribuiría a establecer una relación pedagógica positiva para aprender. Ellos aspiran a ser exigidos con justicia.

Al recordar a profesores que durante su trayectoria académica habían emergido como autoridad respetada y apreciada por los estudiantes, favoreciendo con ello una buena relación pedagógica, los estudiantes señalaron como característica distintiva de ellos el ser figuras accesibles, “humanos” y justos, capaces de poner límites y reglas básicas de coordinación para el trabajo del curso.

- Acciones del docente fuera de la clase

Para los estudiantes ha resultado importante percibir en sus docentes buena disposición al encuentro y sentirse acogidos cuando han acudido a ellos fuera del horario de clases (presencialmente o vía e-mail). Cuando perciben o suponen mala disposición de sus profesores al contacto, dejan de buscarlos.

“no te contestaba nunca más en la vida, al profe tú le mandabai una duda y nunca supiste si le llegó, si lo leyó, si no... o en verdad no le importaba” (Ciencias Biológicas 4º y 5º, párrafo 30).

### 3. Las estrategias instruccionales utilizadas

Los estudiantes reconocen a través de su trayectoria buenas prácticas docentes ligadas a la enseñanza, las han experimentado y saben que su aprendizaje se ha potenciado por ellas. También reconocen acciones que no los motivan o que no les han ayudado a aprender. En la configuración de la relación profesor-alumno este tipo de dinámicas también cumpliría un papel. Los estudiantes derivan de la preocupación por enseñar bien, preparar las clases y generar una buena experiencia de aprendizaje una valoración de ellos como alumnos y profesionales en formación.

- Formas de organización del contenido y medios utilizados por el profesor

Los estudiantes señalaron ser capaces de reconocer cuando un docente prepara su clase o no y tal preocupación sería bien recibida y motivaría al aprendizaje. Valoran tanto la preocupación en la forma de impartir el conocimiento como la elección del contenido entregado.

Formas valoradas por los estudiantes de entregar la materia resultaron diversas, desde clases activas con discusiones y diálogo, debates y trabajos grupales, hasta la forma expositiva en la que el profesor hace un relato interesante, apoyado con material audiovisual o simplemente con su capacidad de argumentar. Lo importante para los alumnos sería poder seguir el hilo de aquello que quiere transmitir, manteniéndose motivado y atento con la clase.

“Cuando un profesor explica bien la materia y se entiende, uno sigue dentro” (Ingeniería 2° y 3°, párrafo 60).

La incorporación del humor como un recurso para retomar la atención de los alumnos, “despertarlos” y distender el ambiente resultó un medio valorado por los estudiantes. La utilización de inflexiones de voz durante la clase también sería apreciada, echada de menos en casos de profesores “monocordes”.

“Que no sean tan planos es muy importante (...) es un poco agotador, escucharlo hablando así con voz lenta y baja” (Arquitectura 2° y 3°, párrafo 33).

Formas no valoradas de entregar la materia señaladas por los estudiantes son las clases monótonas en las que el profesor se limitaría a la lectura de sus diapositivas o la ejecución de un monólogo, sin gran intercambio de opiniones ni espacios de discusión para los estudiantes.

“Hay cursos que son terribles y el profe no logra motivar a nadie, o sea, habla, habla, habla...” (Ingeniería 4° y 5°, párrafo 167).

“Igual encuentro que no nos hacen reflexionar mucho o debatir en cuanto a algunos temas en que se podría



debatir (...) encuentro que es como pasar materia, esa es la función y listo" (Ciencias Biológicas 2º y 3º, párrafo 31).

Los estudiantes son muy críticos con aquellos docentes que no renuevan su material de diapositivas o cuando su confección es poco cuidadosa (la letra es demasiado pequeña para leer o sólo es texto copiado y pegado, con una sobrecarga de la lámina).

Respecto al contenido seleccionado por los profesores para impartir la materia, para los estudiantes sería motivador que éste vaya más allá de las lecturas del curso. Para ellos ir a clases debe tener el "valor agregado" de poder aprender más de lo que harían leyendo la materia o buscando por internet, para lo cual se perciben capaces. El profesor debe emerger como un factor necesario para entender el curso, un mediador que posibilite comprender cosas que por sí solos los estudiantes no podrían alcanzar.

"Uno dejaba de ir a clases y por mucho que te consiguieras los apuntes lo más seguro es que tú entendieras un cuarto de lo que entendieras yendo a clases" (Arquitectura 2º y 3º, párrafo 183).

Cuando el contenido de las clases es el mismo de los textos (incluso textualmente plasmado en las diapositivas), la motivación de ir a clases disminuye y las posibilidades de encuentro con los docentes también.

Resulta estimulante para los estudiantes poder admirar a sus profesores por la capacidad de expresar en clases su saber respecto a la materia de una manera comprensible para todos, traduciendo aquello complejo que domina, aterrizando sus contenidos en unos casos, subiendo de nivel en otros "sin soltar la mano" de sus alumnos.

"cuando yo siento que estoy frente a alguien que sabe mucho de lo que está hablando, también... me encanta... hace que yo ponga atención" (Educación 2º y 3º, párrafo 226):

Un profesor que logra “aterrizar los contenidos” sería un buen pedagogo para los estudiantes. Relacionar la materia abstracta o lejana con aquello que es conocido por los alumnos sería una capacidad importante que facilita el aprendizaje. Ellos señalan diversas estrategias efectivas utilizadas por sus docentes para ayudarles a entender contenidos complejos, entre ellas las analogías y las metáforas.

“Cuando tú estay como metido dentro de la capa lipídica y que son cosas tan chicas (...) pero cuando te lo conectan con algo que te pasa, por ejemplo, que esto significa que tenís que comer más plátano por ejemplo, o tomarte no sé qué... eso a mí me gusta, que te conecten con cosas de la vida real y que veí siempre, porque si no estay como volao en una cuestión que no veí nunca, como que no lo podí aprender en verdad” (Ciencias Biológicas 2° y 3°, párrafo 114).

“un profesor puede tener tantos conocimientos... pero si no te lo plantea de una forma más contextual, aterrizado a la realidad, yo creo que se pierden o que uno no los adquiere...como... no sé po'... como que pasan de largo” (Educación 4° y 5°, párrafo 307).

Los estudiantes valoran que los docentes desarrollen actividades prácticas con los contenidos, lo que les permitiría entender mejor la materia, relacionándola con ejemplos concretos de aplicación, mejorando la retención de lo aprendido (usos prácticos, laboratorios, talleres, salas espejo, etc.).

“Me servían mucho los laboratorios porque después, por ejemplo, para un control me acordaba... yo tuve en la mano y veía cómo cambiaba de un color a otro por ejemplo” (Ciencias Biológicas 2° y 3°, párrafo 144).

Por el contrario, no los motivaría el aprendizaje memorístico que se privilegiaría en algunas clases (evidenciado en las evaluaciones en donde deben repetir y no producir algo nuevo con los contenidos, como ocurriría en pruebas de aplicación).

Los estudiantes también valoran que el docente les facilite ligar lo que aprenden con su futura vida profesional, formarse desde la

experiencia de sus docentes (o de invitados del mundo profesional) a través de anécdotas y relatos de aplicación.

“Me parece motivante cuando los profesores tratan de aterrizar un poco más lo que es la carrera con la realidad (...) porque... alguien con medicina puede ver desde un principio en que va a trabajar un médico, pero un ingeniero... uno en primer año pregunta “¿qué hace un ingeniero?” (Ingeniería 4º y 5º, párrafo 621).

- Organización de los alumnos para los fines de aprendizaje  
A juicio de los estudiantes un buen profesor guía a sus alumnos hacia el aprendizaje de manera tal de no entregar todo “en bandeja”, promoviendo que reflexionen y encuentren por sí mismos las respuestas con su apoyo y compañía.

“Pa’ mí no era ir y tener las cosas al frente y buscar la respuesta en el profe, era yo necesitar algo, pero en caso de necesitar algo y que escapara de mis capacidades, yo tenía completo acceso al profesor y el profesor no tenía problema en ayudarme... la idea del curso no era que el profe me diera la respuesta sino yo encontrar mi respuesta” (Ciencias Biológicas 2º y 3º, párrafo 158).

Para los estudiantes, un buen profesor sabría dar a cada quien lo que necesita, regula su apoyo, su cercanía o lejanía de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

“preguntaba también si alguien tenía dudas, de repente cachaba también a quien le costaba más y siempre le preguntaba a ellos” (Ingeniería 4º y 5º, párrafo 32).

Un docente que motiva al aprendizaje promueve la reflexión, incentiva la discusión respecto al contenido, genera debates, ofrece la palabra a los alumnos para elaborar sus ideas en el aula. Él lidera y modera la participación.

Por cierto, tales estrategias instruccionales difícilmente tendrían cabida en un espacio de aprendizaje en donde la relación pedagógica

con el profesor no es grata o generadora de confianza. Se profundizará al respecto en el siguiente apartado.

## Discusión

Las distinciones utilizadas para presentar los datos sirven como “lentes” para mirar en detalle elementos comunes que emergieron desde los grupos focales. Puestas en escena, tales categorías interactúan, se intercalan y sus límites se vuelven difusos. La distinción será válida para observar la docencia y pensar respecto a la relación pedagógica en la universidad, no obstante, este estudio asume que un fenómeno complejo como el descrito no se reduce a las categorías reportadas y se requieren mayores investigaciones al respecto.

Tras la observación de los datos recogidos, es posible distinguir elementos comunes transversales valorados por estudiantes de las distintas generaciones y carreras estudiadas, que podrían permitir comprender sobre qué aspectos de la relación profesor-alumno se sustentan experiencias académicas satisfactorias.

### Relación pedagógica (dimensión bidireccional), base de la relación profesor-alumno.

Lo que se ha distinguido como relación pedagógica se refiere al vínculo entre educadores y educandos sin considerar el contenido, sino las operaciones y acciones realizadas para “preparar el terreno” hacia el aprendizaje. Para establecer un buen contacto los estudiantes demandan reconocimiento y valoración, quieren ser invitados al aprendizaje, necesitan ser encantados por sus profesores, sentir un real interés por que ellos aprendan, no una asamblea anónima sino que ellos en particular.

Considerando lo señalado, pareciera que debe haber alguna forma de seducción en el proceso de enseñanza, una búsqueda activa por interesar al estudiante en el contenido y en la clase misma, utilizando para ello elementos que conquisten su interés hacia el aprendizaje: el prestigio del académico(a), su experiencia profesional, su conocimiento, su simpatía, su antipatía, la utilidad futura del

contenido enseñado, entre otros. Ellos buscan cierta seducción, entendida como una invitación a hacerse presentes en la clase, más allá de la mera asistencia. No obstante, dejan en claro que una buena relación profesor-alumno no se obtendrá basada sólo en ello. Menos el aprendizaje. Ellos quieren aprender y esperan que lo que se les enseñe sea de calidad y que por más buena que sea la relación, esto no implique un desmedro en la exigencia o en el nivel de lo enseñado.

En este sentido, para ser valorado y entablar una buena relación pedagógica no bastaría con actuar como el docente del experimento del doctor Fox (Bain, 2004), siendo alguien que sólo seduce y encanta, entretenido, sin importar el contenido ofrecido. Los estudiantes juzgan el interés del profesor por sus alumnos en función de otros aspectos tales como la calidad del contenido y la pertinencia de lo aprendido en relación con su futuro laboral. Los estudiantes captan cuando la relación “pierde el norte” y son críticos al respecto.

Es posible que muchos docentes consideren que no son “suficientemente” carismáticos y que encantar a los estudiantes será para ellos tarea difícil. Frente a tal aprensión es importante notar que, más allá de estilos de acercamiento (carismático o tímido, directivo, supervisor o participativo), pareciera ser que desde la perspectiva de los alumnos la intención del encuentro es lo que vale. Ellos aprecian y valoran a un profesor que auténticamente busca establecer un vínculo con ellos y es capaz de transmitirlo.

Resulta interesante también destacar que, desde la perspectiva de los estudiantes, serían los docentes los encargados de dar “el primer paso” para establecer una buena relación. Si ellos “invitan”, ellos siguen. Si no, será más difícil que se dé una cercanía. Esto se debe entender desde la perspectiva de los estudiantes, en particular de primeros años: la asimetría jerárquica es enorme y la posición desde donde se observa a los académicos es distante e idealizada. Es más fácil en esa circunstancia que el profesor que está “arriba”, “baje”, a que los alumnos “suban” hasta ellos.

Considerando lo señalado por los estudiantes, la dimensión bidireccional de la relación profesor-alumno (Van Manem, 1991),

que en el análisis se ha llamado relación pedagógica, pareciera ser la primera piedra, la estructura sobre la que luego se podrá instalar un buen clima de aula (Arón & Milicic, 1999). Serían estos los cimientos desde donde el docente podrá transmitir sus conocimientos, apoyándose luego en variadas estrategias instruccionales.

### Clima social de aula en el contexto universitario

Tras analizar lo descrito, es posible considerar que un buen clima social de aula en la universidad, basado en una buena relación pedagógica, se emparenta con lo que Milicic y Arón (2000) han denominado clima nutritivo para el contexto escolar. En un clima nutritivo los participantes se sienten reconocidos y valorados, predomina una percepción de justicia en cuanto a las normas y reglas que regulan las relaciones, la valoración positiva es común entre los miembros y los logros son reconocidos de manera explícita. Asimismo, favorece el sentimiento de pertenencia, el crecimiento personal y la creatividad y hace que cada miembro se pueda percibir a sí mismo como valioso.

En un aula universitaria en la cual los estudiantes perciben buena relación con sus docentes, se sienten reconocidos y respetados como sujetos con opinión y conocimiento, identifican al profesor como una autoridad que confía en ellos y se sienten valorados y con libertad de participar y crecer desde su aprendizaje. Es en esos contextos donde señalan encantarse con su carrera y su propio proceso profesional, involucrándose de mejor manera con su formación, condición indispensable para la educación. En la ligazón entre formación e identidad se juega parte del éxito de la labor educativa y del aprendizaje de los alumnos. De tal relación se desprende la inversión cognitiva del estudiante, la motivación puesta en la tarea y sus afectos ligados con el aprendizaje (Bourgeois, 2000).

Volviendo al paralelo entre el clima social de aula escolar y el universitario, características de mala relación con los docentes en la universidad referidas por los estudiantes se condicen con lo que Milicic y Arón (2000) han llamado climas tóxicos, en donde cada miembro participante se percibe invisible, sólo reconocido en ocasiones debido a defectos y errores, con una vívida percepción de

rigidez y arbitrariedad en las normas aplicadas a la convivencia interna y las evaluaciones, primando un trato autoritario en las relaciones.

En un aula universitaria en la cual los estudiantes no perciben buena relación pedagógica, reconocen poco interés del profesor por el encuentro, por conocerlos, por verlos más allá de un rol anónimo de alumno ("somos un número"), catalogan al docente como lejano y soberbio, poco afectivo y con tendencia a abusar del poder de su posición, autoritario, descalificador y poco asertivo en sus comentarios.

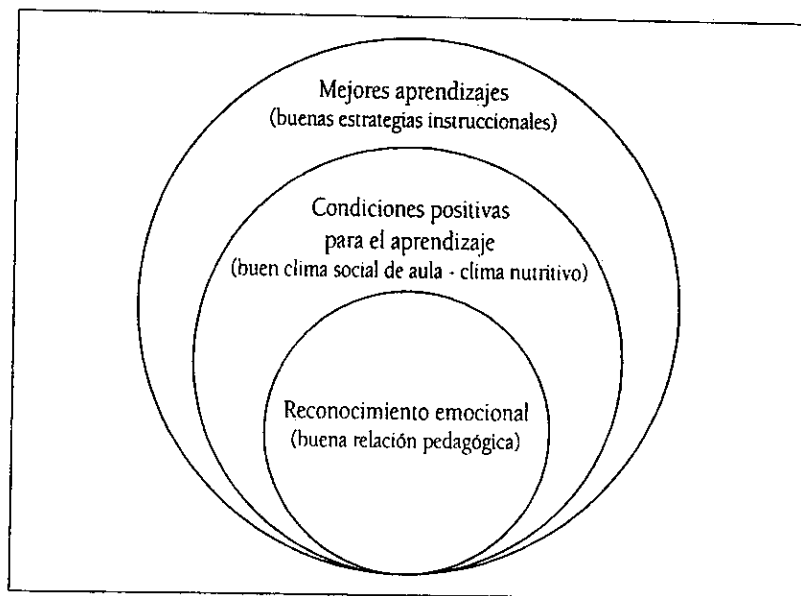
Las características de lo que se ha llamado clima nutritivo en el contexto universitario como las de clima tóxico han sido reconocidas en anteriores estudios respecto a la relación pedagógica en la universidad (Al-Hamdan, 2007; Krzemien & Lombardo, 2006; Cataldi & Lage, 2004; Rosh, 2004; Halonen, 2001; Bennett 1999).

#### Estrategias instruccionales: infinitas posibilidades de hacer para el aprender

Buenas estrategias de enseñanza juzgadas por los estudiantes se sustentan en (y promueven además) un buen vínculo y un buen clima de aula. La gratitud de los estudiantes hacia sus académicos expresada ante la percepción del esfuerzo con el cual ellos buscan encantarlos, motivarlos y enseñarles da cuenta de aquello.

La posibilidad de innovar de un docente dentro del aula, yendo más allá de lo expositivo, invitando a la participación, promoviendo discusiones o siendo capaz de profundizar en contenidos sin "dejar atrás" a sus estudiantes se basaría en el buen vínculo y el clima establecido en el aula.

Figura 1



Si el docente logra llegar a sus alumnos mediante sus estrategias instruccionales, el vínculo se hará aún más fuerte, los estudiantes reconocerán su intención por enseñarles y, tal como señalan ellos, los aprendizajes serán de mejor calidad.

Al considerar las estrategias instruccionales más valoradas por los estudiantes, es posible detectar en todas ellas el interés del profesor por "personalizar" sus esfuerzos hacia el curso, haciendo viva la enseñanza y no un proceso mecánico, independiente de su audiencia. Si las acciones del docente consideran en su origen las necesidades de sus estudiantes, ellos reconocen tal preocupación.

## Conclusiones

Tras la realización del presente estudio, es posible señalar que la experiencia de aprendizaje de un estudiante se enriquece cuando con su docente construye un buen vínculo pedagógico. Si bien es válido asumir que en otras condiciones de relación es posible adquirir conocimientos, para los estudiantes resulta evidente que su educación adquiere valor cuando es realizada en el contexto de buenas relaciones



con sus educadores, las que ofrecen un contexto ambiente protegido para la exploración, la duda, el error y el triunfo. Se aprende más y mejor cuando en el aula se asiste con agrado, cuando se percibe buen trato desde sus educadores, cuando cada uno se siente valorado y reconocido (Bourgeois & Nizet, 1997, en Sebastián, 2007).

Es importante insistir respecto a que serían los docentes los llamados a ejecutar los primeros pasos para avanzar hacia una buena relación pedagógica, en especial con los alumnos de primeros años, en quienes se percibió una mayor distancia respecto a sus profesores y una mayor necesidad de apoyo y estructuración de la experiencia académica. Considerando que estos estudiantes son los más expuestos a desertar (González & Uribe, 2002), sería clave apoyar a los docentes de primer y segundo año para fortalecer sus posibilidades de establecer una relación pedagógica positiva con sus estudiantes. Ellos valoran el esfuerzo dedicado, la paciencia y el afecto puesto en la enseñanza. En otras palabras, si bien la primera impresión importa, la relación se pone en juego en el día a día, clase a clase. La relación y un buen clima se construyen con la paciencia de un artesano y no sólo con una buena "entrada" a escenario.

Si bien en este estudio se asume que no hay recetas para establecer una buena relación pedagógica, es posible reconocer factores comunes que la facilitan: el reconocimiento emocional de los estudiantes (valorar sus necesidades individuales y grupales para el aprendizaje), el acercamiento activo hacia ellos, una invitación atractiva hacia el aprendizaje, la búsqueda constante de la perfección y la excelencia y la realización de cada clase de forma consciente y paciente, conectada con la audiencia, preparada para ella y sus demandas. Por el contrario, la lejanía afectiva, el autoritarismo, la falta de reconocimiento del otro, la enseñanza "automática" y la presencia de cualquier forma de mal trato o falta de cuidado con los estudiantes llevará a la generación de una mala relación profesor-alumno, provocando desganado con el aprender y un clima tóxico para quienes "respiren el mismo aire" en aquella sala de clases.

Establecer en cada aula universitaria climas nutritivos para el aprendizaje y el desarrollo personal de todos los involucrados

agrega valor a la enseñanza universitaria, implica encantar y motivar a estudiantes cada vez más diversos, con su educación y su desarrollo profesional. Las experiencias académicas que han marcado positivamente las trayectorias de los alumnos se encuentran estrechamente asociadas a buenas relaciones con sus docentes. Para lograrlo, cada académico ha de encontrar su propio estilo con el tiempo y la experiencia, apoyado por su universidad, reflexionando sobre su práctica como educador, dialogando con sus colegas, planificando sus clases desde la mirada de sus estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Al-Hamdan, Jasem (2007) Higher Education Classroom Management: Kuwait University Student's Views. En *College Student Journal*, Vol. 41, (3), pp. 527-582.
- Arón, Ana María & Milicic, Neva (1999) *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Bain, Ken. (2004) What the best College Teachers Do. Cambridge: *Harvard University Press*.
- Batanaz, Luis (1997) Las Variables de Relación Profesor-Alumno en el contexto universitario.  
Disponible en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224194277.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224194277.pdf).
- Bennett, Patricia (1999) Universitarios y Académicos: Una Percepción Juvenil de los Adultos. En *Revista de Ciencias Sociales* Universidad José Santos Ossa. Antofagasta. Vol. 1, (1), pp. 89-99.
- Berrios, Paulina (2007) Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. En revista *Calidad en la Educación*, (26), pp. 39-53.
- Berrios, Paulina (2008) Carrera académica: análisis empírico de su estructura y organización en Chile. En revista *Calidad en la Educación*, (29), pp. 36-62.
- Bourgeois, Etienne (2000) Le sens de l'engagement en formation. En J.M. Barbier & O. Galatanu, *Signification, sens, formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blanco, Luis Ernesto (2008) El estudiante que tenemos. En revista *Carta de Ausjal* de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, (26), p. 3.

- Casassus, Juan (2006) *La Educación del Ser Emocional*. Santiago de Chile: Indigo, Cuarto Propio.
- Cataldi, Zulma & Lage, Fernando (2004) Un nuevo Perfil del Docente Universitario. En *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, Universidad de Buenos Aires, Vol. 1, (3), pp. 28-33.
- Coldren, Jeffrey & Hively, Jodi (2009) Interpersonal Teaching Style and Student Impression Formation. En *College Teaching*, 57, (2), pp. 93-98.
- Donoso, Sebastian & Cancino, Victor (2007) Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. En revista *Calidad en la Educación*, (26), pp. 203-244.
- Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- González, Luis y Uribe, Daniel (2002) Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. En revista *Calidad en la Educación*, (17), pp. 75-90.
- Halonen, Jane S. (2001) *Beyond Sages and Guides: a Postmodern Teacher's Typology*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (APA).
- Houssaye, Jean. (1998) *Le triangle pédagogique*. Bern: Peter Lang.
- Krzemien, Deisy & Lombardo, Enrique (2006) Rol Docente Universitario y Competencias Profesionales en la Licenciatura de Psicología. En *Psicología Escolar e Educativa*. Vol. 10, (2), pp. 173-186.
- Milicic, Neva & Arón, Ana María (2000) Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. En revista *Psyche*, Vol. 9, pp. 117-124.
- Rosh, Naomi (2006) Tertiary education in the noughties: the student perspective. En *Higher Education Research & Development*, Vol. 25, (3), pp. 231-246.
- Ruiz, José Ignacio (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sebastián, Christian (2007) La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. En revista *Calidad en la Educación*, (26), pp. 8-101.
- Sebastián, Christian & Scharager, Judith (2007) Diversidad y educación superior. Algunas reflexiones iniciales. En revista *Calidad en la Educación*, (26), pp. 19-36.

- Smith, Patricia & Ragan, Tillman (1999) *Instructional Design*. New Jersey: Prentice Hall.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.
- Terenzini, Patrick; Pascarella, Ernest & Blimling, Gregory. (1999) Students' Out of Class Experiences and their Influence on Learning and Cognitive Development. En *Journal of College Student Development*, 40, 5, pp. 610-623.
- UNESCO (1998) *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Informe Final Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris: UNESCO.
- Van Manem, Max. (1991) *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Recibido: 11/12/2009

Aceptado: 12/04/2010

#### 4. LAS EMOCIONES EN EL AULA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

*Nolfa Ibáñez*

*nibanez@umce.cl*

*Florencia Barrientos*

*florybarrientos@gmail.com*

*Teresa Delgado*

*Ana Marta Figueroa*

*Gladys Geisse\**

*ggeisse@umce.cl*

#### Introducción

Los resultados de diversas investigaciones realizadas en Chile a partir de los 90 han mostrado que los estilos tradicionales de enseñanza en las escuelas y liceos se conservan y son poco permeables a cambios significativos. Se ha descrito latamente la interacción habitual en la sala de clases, sabemos que, por lo general, predomina un estilo autoritario e instruccional; el profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el “cómo se hace” y el tiempo para realizarlo. Este tipo de interacción también establece diferencias jerárquicas entre los propios estudiantes: es mejor alumno quien tiene más respuestas aceptadas por el profesor y es peor alumno quien tiene menos. El estudiante tiene poco espacio para participar espontáneamente; como en toda relación basada en la autoridad, el alumno subordina su comportamiento a aquellas características que cree propias del profesor o profesora.

Esto último es generalizado en educación: los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según cómo perciben las características personales de quien conduce la clase. Esta dinámica interaccional tiene como consecuencia que la dimensión "alumno" sea sobredimensionada, en desmedro de la dimensión "persona", lo que se refleja en la evaluación de los aprendizajes que considera casi exclusivamente la evaluación de producto, especialmente en educación superior (Ibáñez, 2001).

En este contexto, la evaluación educacional es un aspecto particularmente complejo a la hora de hacer concordante el proceso evaluativo que lleva a cabo la mayoría de los docentes, con los principios teóricos que sustentan la reforma y con los objetivos transversales de los planes de estudio; la evaluación de los aprendizajes de contenidos programáticos es la dimensión evaluativa que surge con la mayor importancia al abordar la temática del cambio que demanda la reforma en este aspecto, pero no es la única.

Pensamos que, independientemente de la dimensión en la que se focalice, la evaluación en el aula es un proceso cuyo "meta-objetivo" siempre es establecer las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica desarrollada por el profesor o profesora, mediante la recolección de información sobre los efectos o consecuencias que tiene esa práctica en las personas que constituyen su grupo de estudiantes; en esta recolección de información no se considera la disposición emocional de los estudiantes, a pesar de que sabemos que en los resultados que el alumno obtiene en esas evaluaciones inciden factores que van más allá de lo puramente cognitivo (Ibáñez, 1996).

Por lo anterior, pensamos que se puede aportar a la calidad de la educación a través de establecer una nueva dimensión evaluativo que recoja información relevante sobre otros aspectos que son previos y determinantes de las acciones de estudiantes y profesores. Nuestro trabajo se focaliza en la evaluación de esos aspectos previos y determinantes, más allá de los contenidos o materias particulares, mucho más ligada a los objetivos transversales que deben permear el currículo: *la evaluación del*

*contexto interaccional* en el que ocurren o se espera que ocurran los aprendizajes, de acuerdo a la propia percepción de los participantes en esa interacción (Ibáñez, 1999, 2001).

En esta dimensión evaluativa, el aspecto central es la disposición emocional de los actores, que es la base de las acciones posibles de emprender en cada momento, por lo que constituyen su fundamento. Asumimos aquí la concepción de emociones de H. Maturana, quien sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que permiten en cada momento el surgimiento de distintos dominios de acciones posibles, según la emoción que esté a la base (Maturana, 1990).

En palabras de Maturana, "si cambia la emoción, cambia la acción o el dominio de conductas que dicha emoción especifica". Las clases de acciones tienen que ver con las emociones que permiten su realización; así, dependiendo de la emoción en que uno se encuentre será el tipo de acción que puede realizar en cada momento. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente.

Este es un ámbito poco explorado que puede constituirse en fuente de valiosa información para comprender las fortalezas, debilidades y diferencias entre las distintas culturas y subculturas presentes en los estilos de interacción al interior de la institución educativa y, al mismo tiempo, la evaluación del contexto interaccional en el aula aporta al profesor o profesora información relevante sobre facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje de los estudiantes, desde sus propias percepciones, propiciando el desarrollo de estrategias pedagógicas que faciliten el surgimiento de emociones favorables para el aprendizaje en el proceso de formación, en cada grupo y curso.

En el objetivo de la Reforma de mejorar la calidad y equidad de la educación, se refuerza el principio de autonomía curricular orientada al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de

estudio. La aplicación de este principio supone, por una parte, respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra, ampliar la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural. Si miramos a la educación como un hecho social, pensamos que los esfuerzos se deben focalizar en los cursos de acción de estudiantes y profesores como sus protagonistas; ahora bien, si asumimos que es la emoción lo que define el ámbito de las acciones humanas y que los seres humanos configuramos el mundo que vivimos al vivir, entonces hay que hacerse cargo de la importancia de las emociones de estudiantes y profesores para las acciones de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula, puesto que acotan los espacios de acciones posibles de emprender en cada momento. Por ejemplo, un estudiante que está en una emoción favorable, como interés o entusiasmo, asistirá puntualmente a clases, estará atento, hará preguntas, pedirá precisiones, consultará bibliografía, etc., y lo contrario ocurrirá si se encuentra en una emoción desfavorable.

Con el propósito de proponer y promover esta nueva dimensión evaluativa, se proyectó un estudio que permitiera recoger las percepciones de un número importante de estudiantes y académicos de todas las carreras de pregrado de la UMCE, de modo que los resultados de este trabajo pudieran ser adecuadamente representativos de la comunidad académica y reflejaran su sentir, en coherencia con los fundamentos de la investigación, con el propósito de hacer factible su apropiación y, por lo tanto, abrir la posibilidad de una efectiva introducción de esta perspectiva en la formación docente. En el presente artículo, haremos una síntesis de la primera etapa ya finalizada, que corresponde a las percepciones de los estudiantes de pedagogía de la UMCE, y entregaremos una visión general de la etapa en desarrollo, correspondiente al trabajo con los académicos.

## La investigación

### Primera etapa

En la primera etapa del proyecto, con el objetivo principal de relevar las emociones que surgen en la interacción profesor-alumno en el aula universitaria, (Ibáñez et al; 2003), se recogieron las percepciones de 997 estudiantes de pedagogía de las 16 carreras de pregrado de la Universidad, que estaban adscritos en ese momento a dos planes de estudios: el antiguo vigente hasta 2002 (PAV) y el nuevo plan (FID) implementado a partir de 1998 en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del MINEDUC, para modernizar el currículo y cambiar la perspectiva tradicional de la práctica pedagógica acorde a los principios y metas de la Reforma Educacional. Lo anterior constituyó una oportunidad histórica para contrastar las percepciones de los estudiantes adscritos a estos dos planes paralelos, puesto que los cursos de pregrado correspondientes a la formación docente inicial bajo los planes de estudios formulados e implementados con anterioridad a la Reforma, terminaban en 2002.

Los estudiantes de pedagogía participantes en esta etapa del estudio, contextualizaron el surgimiento de sus emociones favorables y desfavorables en situaciones cotidianas de interacción en el aula profesor-estudiante y estudiante - estudiante, a través de un instrumento de respuesta abierta, construido y validado para ese fin, administrado a estudiantes de 35 cursos entre tercer y octavo semestre de las dieciséis carreras de pedagogía impartidas por la universidad en pregrado: Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Diferencial (con cuatro especialidades), Filosofía, Historia y Geografía, Castellano, Inglés, Francés, Alemán, Biología, Matemática, Física, Química, Artes Plásticas, Música y Educación Física.

Esta información se complementó con la realización de grupos focales de conversación integrados por estudiantes de los mismos cursos, de todas las carreras, considerando los mismos rubros de emociones en la focalización de la conversación. Las conversaciones fueron registradas, grabadas en audio y transcritas

para su análisis. Los grupos focales de conversación se realizaron en forma separada según la adscripción de los estudiantes a uno u otro plan de estudios, pero sin distinción por carreras o facultades.

Es importante destacar que no pretendíamos recoger información "objetiva" sobre algo que "es" de determinada manera, sino relevar aquello que los estudiantes perciben en la interacción con cada profesor o profesora y que es, en último término, lo que acotará el curso de sus acciones de aprendizaje. Para aclarar este punto relataremos lo ocurrido en el desarrollo de este trabajo, en uno de los grupos focales de conversación con estudiantes de tres diferentes carreras: el grupo de una carrera contextualizó el surgimiento de emociones favorables para el aprendizaje en la interacción en el aula, ejemplificando con lo que les ocurría en un curso determinado; otro grupo, de una Facultad distinta pero del mismo semestre académico, contextualizó el surgimiento en ellos de emociones desfavorables para el aprendizaje, ejemplificando también con sus percepciones del contexto interaccional en un curso específico; a medida que transcurría la conversación, ambos grupos se dieron cuenta que hablaban *del mismo curso y de los mismos profesores*. Se trataba de un curso de formación pedagógica, parte del plan común a todas las pedagogías, que era impartido paralelamente en los cursos a los que pertenecían estos estudiantes. Para uno de los grupos ese contexto interaccional era grato porque provocaba en ellos interés y entusiasmo, para el otro grupo era lo contrario. De allí surgió una interesante reflexión de los estudiantes de las tres carreras que integraban la conversación, respecto a lo que significa hacer referencia a una realidad única.

Las categorías generales levantadas para el primer nivel de análisis fueron Emociones Favorables y Emociones Desfavorables, según los comentarios y apreciaciones de los estudiantes:

Se consideraron emociones favorables para el aprendizaje aquellas explicitadas por los estudiantes que se entendían como posibilitadoras de dominios o espacios de acciones considerados deseables para el quehacer del futuro profesor o profesora. Por

ejemplo: "... interés cuando las clases son motivadoras y se nota que al profesor le gusta lo que hace"; este espacio emocional favorecería la formación del educador desde el punto de vista de aprender a valorar la importancia de estructurar situaciones de aprendizaje motivadoras para sus futuros alumnos.

Se consideraron emociones desfavorables para el aprendizaje aquellas explicitadas por los estudiantes cuyo espacio posible de acciones se consideran indeseable para el quehacer del futuro profesor o profesora. Por ejemplo: "Rabia, cuando el profesor no me escucha o no me deja expresar mi opinión y sólo él tiene la verdad"; este espacio emocional no favorecería la formación del futuro educador, por ser una emoción que surge como consecuencia de ser negado en la interacción, en la cual, para el estudiante, se evidenciaría el ejercicio del poder del profesor.

Para cada una de las categorías generales, Emociones Favorables y Emociones Desfavorables, se establecieron cuatro sub-categorías, las que se determinaron a partir de los indicadores dados por los estudiantes en las respuestas y/o apreciaciones vertidas en encuestas y grupos focales, al contextualizar el surgimiento de sus emociones. Estas sub-categorías son:

a) *Contenido y cumplimiento de objetivos*. Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): "cuando los contenidos tienen aplicación práctica", "cuando obtengo buenas calificaciones", "cuando comprendo la materia"; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): "cuando los temas los siento poco importantes", "cuando no entiendo la materia".

b) *Metodología y participación*. Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): "cuando las clases son dinámicas, contextualizadas", "cuando se me permite opinar, debatir"; en el caso de las emociones desfavorables (inseguridad y/o miedo): "cuando el profesor se molesta si uno le pide que explique de nuevo", (aburrimiento) "cuando el profesor habla toda la clase y uno sólo debe escuchar y tomar apuntes".

c) *Relación con profesores y percepción de él o ella tiene el estudiante*. Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables



(alegría y/o satisfacción): "cuando muestra interés por nosotros", "cuando se nota que le gusta lo que hace"; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): "cuando se aprovechan de su condición", "cuando no aceptan la crítica ni otros puntos de vista".

d) *Relación con compañeros*. Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (alegría y/o satisfacción): "cuando estoy con mi sección sólo hay unión", "cuando nos ayudamos"; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): "cuando los compañeros se faltan el respeto", "cuando hay compañeros que reclaman por cualquier cosa".

Estas subcategorías se dividieron para su análisis según las apreciaciones eran de estudiantes de cursos del Plan PAV o estudiantes de cursos del Plan FID. Se consideró también un nivel de análisis focalizado en el número de respuestas o apreciaciones de los estudiantes correspondientes a cada categoría y subcategoría. Es decir, se utilizó un procedimiento cuantitativo que permitiera un análisis preliminar de las clases de emociones que surgieron con mayor frecuencia en los contextos interaccionales indicados por los estudiantes, estableciendo los porcentajes de cada categoría y subcategoría. En el caso de los grupos focales de conversación, se analizaron las transcripciones de audio y los registros de acuerdo a los mismos criterios, considerando las percepciones de los estudiantes respecto a sus emociones (interés y/o entusiasmo, alegría y/o satisfacción, rabia y/o impotencia, inseguridad y/o miedo, y otras emociones favorables y desfavorables) cuando ellos contextualizaron su surgimiento en situaciones particulares de interacción que eran percibidas como causales. No se consideraron las repeticiones de igual o similar apreciación para una misma situación.

Los resultados de esta primera etapa mostraron que los contextos interaccionales descritos por los estudiantes de todas las carreras al contextualizar sus emociones, eran los mismos o similares en los dos planes de estudio, tanto para las emociones favorables como para las desfavorables, ambas en similares proporciones. Esto permite afirmar que, en general, los contextos

interaccionales de mayor recurrencia en los cursos de pedagogía de la UMCE son los descritos reiteradamente por los estudiantes de ambos planes de estudio, de todas las carreras.

En lo que corresponde a la subcategoría "Metodologías y participación", estos resultados significan que los estudiantes de la UMCE asisten a clases que sienten gratas, bien preparadas, interesantes, en las que se les permite opinar o debatir; pero también asisten a clases donde les ocurre lo contrario, en las que perciben al profesor o profesora sin interés en que sus alumnos aprendan, clases sin preparación, clases en las que no se les permite opinar y donde se les evalúa injustamente. En lo que corresponde a la subcategoría "Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante", los resultados muestran que los estudiantes de la UMCE tienen profesores que perciben como entusiastas, que les gusta lo que hacen, que valoran el rol de sus alumnos y los toman en cuenta; pero también tienen profesores que perciben como autoritarios, prepotentes, que no aceptan la crítica ni otros puntos de vista, que son injustos y poco coherentes.

Los resultados también perfilan distintas dinámicas relacionales en las diferentes carreras; hay carreras en las cuales las relaciones estarían centradas en el rendimiento y las calificaciones del estudiante, lo que se refleja en la mayor proporción de emociones favorables y desfavorables contextualizadas en la subcategoría "Contenido y cumplimiento de objetivos", en ambos planes de estudio. Esto corresponde, en general, a interés y/o entusiasmo por contenidos interesantes y a alegría y/o satisfacción por la obtención de buenas calificaciones y por la comprensión de las materias; en las emociones desfavorables, corresponde a molestia, rabia o impotencia por la no comprensión de las materias, y a inseguridad o rabia cuando los resultados de las evaluaciones no son los esperados o las evaluaciones son consideradas injustas. En este caso están las percepciones de los estudiantes de ambos planes de estudio de las carreras de Básica, Filosofía, Historia y Geografía, Inglés, Biología, Matemática, Física y Educación Física.

También hay carreras en las cuales las mayores proporciones de respuestas de emociones favorables y desfavorables en ambos planes de estudio se vinculan con las subcategorías "Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante" y "Metodología y participación", lo que estaría indicando que las dinámicas relacionales en el aula que son más sensibles a la percepción de los estudiantes, tienen que ver con una relación más directa con sus profesores, independiente de los resultados que estén logrando en las asignaturas. Eso ocurre en las carreras de Preescolar, Diferencial, Castellano, Alemán, Francés, Química, Artes Plásticas y Música.

En general, las menores proporciones de respuestas de emociones favorables y desfavorables en todas las carreras, se vinculan con la subcategoría "Relación con Compañeros". Es interesante también destacar que entre las cuatro Facultades de la UMCE: Ciencias, Filosofía y Educación, Artes y Educación Física, e Historia, Geografía y Letras, las respuestas y apreciaciones de emociones favorables y desfavorables de los estudiantes de la Facultad de Ciencias, de ambos planes de estudio, corresponden en mayor proporción a "Contenidos y cumplimiento de objetivos" en comparación con las respuestas de los estudiantes de las otras tres facultades.

Respecto a la comparación entre las percepciones de estudiantes del plan nuevo FID y del plan PAV, la proporción de emociones favorables aumenta en el nuevo plan en nueve de las dieciséis carreras en la subcategoría "Metodología y participación" y en siete carreras en la subcategoría "Relación con profesores y...". En cuanto a las emociones desfavorables, en el nuevo plan la proporción en "Metodología y participación" disminuye en nueve carreras, y en lo que corresponde a la subcategoría "Relación con profesores y...", la proporción respecto del plan antiguo disminuye en siete de las dieciséis carreras.

### Segunda etapa

En una segunda etapa, cuyos objetivos principales son relacionar las visiones de estudiantes y académicos y diseñar una propuesta

evaluativa del contexto interaccional en el aula para distintos niveles del sistema, los resultados por carrera y generales de la primera parte, fueron entregados a los profesores y profesoras que aceptaron participar en el estudio, realizándose posteriormente con ellos grupos focales de conversación por Ibáñez et al. Proyecto DIUMCE 2002-2004 Departamento, en los cuales se recogieron sus impresiones, comentarios y reflexiones respecto a dichos resultados. Estas conversaciones también fueron grabadas y transcritas. Una vez levantadas las primeras categorías para el análisis, éstas fueron presentadas a los académicos participantes en reuniones generales para su ratificación, instancias en las que se recogieron nuevamente reflexiones y propuestas que han enriquecido el corpus. En este proceso, actualmente en desarrollo, han participado 104 profesores y profesoras de los 17 Departamentos Académicos de la UMCE.

La información recogida correspondiente a los académicos permitió el levantamiento de las siguientes categorías: *Percepción de los profesores de su disposición emocional* (propia y de otros); *Apreciación del quehacer docente* (propio y de los otros), *Coincidencia y no coincidencia con la percepción de los estudiantes*, *Comparación plan antiguo (PAV) y plan nuevo (FID)*, *Propuestas*, *Reflexiones sobre educación en general* y *Sobre el diseño de la investigación*. En general, el análisis parcial realizado hasta el momento muestra que los académicos y académicas de la UMCE valoran la proyección que puede tener este estudio, dado que el conocimiento de las percepciones de sus estudiantes y de cómo esta percepción es distinta en distintos grupos e incluso en distintos estudiantes de un mismo grupo, ha implicado una reflexión sobre aspectos que antes no consideraban prioritarios o, simplemente, no consideraban. En su mayoría, los profesores coinciden con la caracterización que hacen los estudiantes de los contextos interaccionales en el aula que son más frecuentes, y se hacen cargo de la importancia que tiene, para ellos, aspectos de la interacción en el aula que antes suponían irrelevantes.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación un avance del análisis preliminar de la categoría "Propuestas", que se subdivide

en 4 subcategorías: ámbito epistemológico, ámbito curricular, ámbito de interacción y comunicación, y ámbito propio del diseño de la investigación. Elegimos la categoría "Propuestas" por considerar que incluso una pequeña muestra de su contenido refleja el real interés de los profesores que participan en el estudio por el mejoramiento de la calidad de la educación que imparten, y la preocupación por la formación integral de sus estudiantes.

### Ámbito epistemológico

Departamento de física:

*...tenemos que ver si estamos de acuerdo en los Departamentos y Facultades en la misma perspectiva (socio-constructivista), ver si estamos realmente de acuerdo en que tendríamos que ir hacia allá.*

Departamento de música:

*...los estudiantes traen carencias de diferente índole que responden a diferentes procesos de recepción; entonces, eso amerita hacerse una revisión sobre cómo estamos y cómo educamos, no sobre cuánta especialidad maneja el profesor.*

### Ámbito curricular

Departamento de educación básica:

*...creo que les hace mucha falta tratar de tener una mayor interrelación vía práctica, asistir más a los colegios, pero en un plano netamente de observación, para que en realidad entiendan cuál es la importancia que tienen muchas de las cosas que acá se les enseñan.*

Departamento de educación física:

*...tenemos que modelar para ellos (se refiere a dar ejemplo de normas y valores), compenetrarnos los profesores que somos el último recurso para modelar a estos jóvenes universitarios.*

Departamento de formación pedagógica:

*...lo que nosotros decimos tenemos que vivirlo y tenemos que incorporarlo (en el currículo),... hay que preocuparse de que efectivamente los estudiantes vivan experiencias de tal forma que puedan incorporar los valores que tratamos de transmitir.*

Departamento de biología:

*(refiriéndose a cómo mejorar la relación entre pares) ...es parte de nuestra responsabilidad como profesores formar en lo social, tenemos una responsabilidad que tendríamos que abordar tocando estos temas en clases.*

Departamento de educación preescolar:

*...nosotras de alguna manera generamos una suerte de sobreprotección (...) de tal forma que son excesivamente dependientes, aún habiendo tenido su práctica profesional (...) creo que debemos revisar esto, no es bueno quedarnos con la cola de las egresadas que siguen necesitándonos; en ese sentido, creo que esta característica tan femenina del departamento, puede no ser buena ... , tenemos que pulir algunos aspectos.*

### Ámbito interacción y comunicación

Departamento de educación básica:

*...yo siento que hace falta mayor comunicación, (...) que después de los resultados de los cursos se pudieran tener momentos de conversación entre los profesores (se refiere a momentos estructurados formalmente con ese fin).*

Departamento de formación pedagógica:

*...que revisáramos esto (se refiere a las percepciones de los estudiantes) todos los profesores de formación pedagógica, (...) para que ojalá en una próxima reunión pudiéramos conversar de esos temas para mejorar esta opinión que tienen los alumnos nuestros.*

Departamento de química:

*... mejorar la interacción docente-alumno, incorporando a los estudiantes al mundo de los académicos; por ejemplo, organizando una vez al semestre una jornada de reflexión departamental con participación de ambos estamentos.*

Departamento de biología:

*(para mejorar la relación entre pares) ...hay que hacer una muy buena recepción a los estudiantes de primer año, empezar desde allí.*

Departamento de inglés:

*...no nos damos a veces cuenta de todas estas emociones que intervienen en el aprendizaje (...). Nosotros deberíamos encontrar alguna fórmula para acogerlos de otra manera al comienzo.*

Departamento de física:

*...tratar de, en conjunto, ponernos de acuerdo para que nuestra docencia y no solamente la docencia sino que todo lo demás que debiéramos estar haciendo para formar a estos jóvenes, vaya en la dirección aquella de llegar a tener una imagen más interesante o más rica.*

Departamento de matemática:

*...sería bueno incorporar a los estudiantes en este espacio de reflexión conjunto, sobre todo en esta muestra de discusión, (...) y que para la próxima sesión se incorporaran los mismos alumnos para que compartiéramos las percepciones y visiones de este trabajo.*

Departamento de educación diferencial:

*...lo metodológico también es una cuestión que no depende solamente de uno sino que también de poder obtener otras miradas (se refiere a la de otros colegas) (...) yo creo que eso en el FID quedó reflejado y en la medida en que nosotros nos comprometíamos y tratásemos de que esta preocupación (por lo metodológico) la pudiéramos compartir (con otros profesores), yo creo que podríamos hacer algo por disminuir lo desfavorable.*

A modo de síntesis del avance del análisis en esta categoría, podemos señalar que las propuestas en el ámbito epistemológico nos interpelan sobre la relevancia de discutir y profundizar el enfoque desde el que estamos formando a nuestros estudiantes. En el ámbito curricular, se destaca la necesidad de renovar nuestras prácticas, de perfeccionarnos constantemente y de lograr un vínculo efectivo teoría-práctica. En cuanto al ámbito interacción y comunicación, es evidente que hay consenso en que se requiere generar espacios de real convivencia universitaria, destinados especialmente a intercambiar nuestras preocupaciones, propuestas y proyecciones.

Los estilos de interacción en la sala de clases que aportarían un mejoramiento de la calidad en la docencia serían aquellos que faciliten en los alumnos el surgimiento de emociones favorables para el aprendizaje. Dicho de otro modo, otorga calidad a su docencia todo profesor que ha tomado conciencia que determinadas interacciones pedagógicas pueden activar cambios para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes a través de permitir espacios de acciones pertinentes. En tal sentido, el profesor o profesora tiene un rol relevante como generador de un contexto interaccional que facilite las acciones de aprendizaje, si toma en cuenta el cómo perciben sus estudiantes este contexto en cada grupo curso, a lo largo del período académico. Es para conocer esta percepción para lo que proponemos la evaluación del contexto interaccional en el aula, que constituye una especie de autoevaluación para el profesor o profesora, fuente de reflexión sobre la propia práctica.

El término de la etapa que estamos desarrollando servirá de base para la evaluación de impacto del contexto interaccional en el aula, que está proyectada para 2005 en carreras de la UMCE y en establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Lo Espejo. Para ello, ya se cuenta con la colaboración de académicos de la Universidad y de profesores de las escuelas y liceos de esa comuna. Esta evaluación de impacto estará a cargo del equipo de investigación y será coordinada en forma conjunta por la Dirección de Investigación y el Programa de gestión Educativa SURGE de la UMCE.

Creemos que, mejor que ningún experto, los profesores pueden realizar las modificaciones adecuadas según quieran reforzar aquello que provoca emociones favorables en sus alumnos y restringir o cambiar lo que provoca en ellos emociones desfavorables, entendiendo que esto es un proceso dinámico en el tiempo. Esperamos que los resultados de esta línea de indagación sean un aporte efectivo a la calidad de la educación chilena, ya que nuestra proyección es entregar a los profesores del sistema un procedimiento simple para evaluar esta dimensión del proceso educativo, ligada a los objetivos transversales y fundamental

para las acciones de aprendizaje, donde el profesor o profesora puede tomar las decisiones para los cambios que él o ella estime convenientes, según su propia visión, de acuerdo a los resultados de la evaluación del contexto interaccional en cada uno de sus cursos.

## Notas:

\* Profesoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile).

## Bibliografía:

- Ibáñez, N. (1996) La evaluación en una nueva perspectiva. *Estudios Pedagógicos* N° 22: 53-60
- Ibáñez, N. (1999) "Dimensiones de la evaluación educativa en el contexto socio-cultural de América Latina y el Caribe". *Actas I Encuentro de Tendencias Evaluativas para un Desarrollo Humano Integral*. Secretaría de Educación. Cali.
- Ibáñez, N. (2001) El contexto interaccional: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios pedagógicos* N° 27:43-53.
- Ibáñez, N.; Barrientos, F.; Delgado, T.; Geisse, G.; Cabezón, E. (2003) "La disposición emocional en el aula universitaria como factor relevante en la formación docente inicial". *Informe Final de Investigación. UMCE/ MINEDUC / CPEIP*. Santiago.
- Ibáñez, N.; Barrientos, F.; Delgado, T.; Figueroa, A.; Geisse, G. (2002-2004) "La disposición emocional en la interacción profesor-alumno en aula universitaria. Percepción de los académicos" *Proyecto DIUMCE*.
- Maturana, H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago. Dolmen.
- Maturana, H. (1992) *El sentido de lo humano*. Santiago. Hachette.

## 5. LA DOCTA IGNORANCIA: EL DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PRÁCTICO EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO CLÍNICO.

*Manuel G. Muñoz García\**  
*manuelmuniz01@yahoo.com.mx*

### A manera de explicación

Poco tiempo después de haber concluido mis estudios de posgrado en psicología clínica recibí —el verano de 1983— una invitación para integrarme como maestro a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). La acepté, y así como muchos otros, en plena expansión de la educación superior en nuestro país, inicié mi práctica docente universitaria, con mucho entusiasmo, poca experiencia profesional y sin una idea clara de lo que implicaba la responsabilidad que había asumido.

Los programas de maestría y especialidad que recién había terminado estuvieron enfocados, fundamentalmente, al estudio de la teoría y la técnica psicoanalítica, y al entrenamiento en psicoterapia y evaluación diagnóstica, es decir, pretendían capacitar para las funciones de asistencia profesional de la psicología clínica, pero no para las tareas académicas: la docencia y la investigación; los pocos cursos relacionados con éstas no abordaban ni los aspectos más elementales de estas dos funciones profesionales del psicólogo clínico.

# Maestros, enseñanza y psicología educativa

(11)

*Libro de casos para los profesores:  
¿Usted qué haría?* 1

*¿Los profesores marcan alguna  
diferencia?* 2

*Relaciones profesor-estudiante*

*Preparación y calidad del  
profesor*

*¿Qué es una buena  
enseñanza?* 4

*Dentro de cuatro salones  
de clases*

*Conocimiento experto*

*Profesores novatos*

*El papel de la psicología  
educativa* 9

*¿Es sólo sentido común?*

*Uso de la investigación para  
entender y mejorar la  
enseñanza*

*Cómo puede ayudarle este libro  
a aprender* 15

*La estructura y el contenido  
apoyan el aprendizaje*

*Uso de los recursos Web para  
mejorar el desarrollo  
profesional*

*Convertirse en un buen profesor  
novato*

*Incrementar su destreza con  
la tecnología: Desarrollo  
profesional* 17

*Cuadro de resumen* 18

*Convertirse en un  
profesional* 20

*Libro de casos para los  
profesores: ¿Qué harían  
ellos?* 21



## Libro de casos para los profesores

### ¿Usted qué haría?

Usted trabaja en su segundo año como profesor en el Riverside Combined Campus (de jardín de niños a secundaria). El municipio acaba de recibir dinero del estado y de una fundación privada para otorgar tres premios a la "excelencia en la enseñanza" en su escuela. El director quiere recomendaciones de los profesores para elegir a los ganadores de los premios, por lo que se formó un comité integrado por profesores experimentados y por un novato: usted. Cuando el director le solicita que participe en el comité, usted considera que debe aceptar. Durante toda la semana se han escuchado rumores acerca de los premios en la sala de profesores. Algunos de los cuales están recelosos, ya que temen que las decisiones obedezcan únicamente a motivaciones políticas; en cambio, otros se muestran contentos de que se honre a la enseñanza. Se mencionan nombres de "seguros ganadores" y algunos de los profesores que rara vez le hablan se han vuelto muy amistosos con usted, desde que se anunciaron los miembros

del comité. La próxima semana se llevará a cabo la primera reunión. ¿Cómo se preparará para ella?

### Pensamiento crítico

*¿Qué necesita saber usted acerca de la enseñanza para completar esta tarea? ¿Cuáles considera que sean algunos de los indicadores de excelencia en la enseñanza? ¿Las distintas filosofías sobre la enseñanza ofrecen respuestas distintas a la pregunta anterior? ¿Cuáles son sus recomendaciones y cómo las fundamentaría?*

### Colaboración

*Con tres o cuatro miembros de su grupo, dibuje un mapa o una red conceptual que describa gráficamente la "buena enseñanza". Para ver un ejemplo de un mapa conceptual, consulte la "figura 8.2: la molécula de Amy" en el capítulo 8.*

Si usted es como muchos estudiantes, que está iniciando este curso con una mezcla de expectación y cautela. Quizá requiera tomar un curso de psicología educativa como parte de un plan de estudios de formación para terapia del lenguaje, educación, pedagogía o de asesoría psicológica. O tal vez eligió esta clase como una materia optativa. Cualquiera que sea el motivo de su participación, probablemente tenga algunas preguntas acerca de la enseñanza, las escuelas, los estudiantes —o incluso sobre usted mismo— que espera que este curso le responda. Escribí la 9a edición de *Psicología educativa* con preguntas como éstas en mente.

En este primer capítulo, comenzamos analizando la educación, específicamente con la enseñanza actual. En ocasiones, los profesores han sido encasillados como ineficientes y, al mismo tiempo, alabados como la mayor esperanza para la gente joven. ¿Los profesores marcan alguna diferencia en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son las características de una buena enseñanza? Sólo cuando uno está consciente de los desafíos y las posibilidades que la enseñanza y el aprendizaje tienen en la actualidad, es

posible apreciar las contribuciones de la psicología educativa. Después de una breve introducción al mundo del profesor, realicemos un análisis de la propia psicología educativa. ¿De qué manera los principios identificados por los psicólogos educativos benefician a profesores, terapeutas, padres de familia, y otras personas interesadas en la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cuál es exactamente el contenido de la psicología educativa y de dónde proviene tal información? Cuando usted haya finalizado el estudio de este capítulo, estará en una mejor posición para responder estas y muchas otras preguntas, como las siguientes:

- *¿Es importante la enseñanza?*
- *¿Qué es una buena enseñanza?*
- *¿Qué saben los profesores expertos?*
- *¿Cuáles son las principales preocupaciones de los profesores novatos?*
- *¿Por qué debo estudiar psicología educativa?*
- *¿Qué papel tienen la teoría y la investigación en este campo?*

### CON SU ENSEÑANZA

¿Cuáles son los objetivos de la educación, reales e ideales? ¿Qué significa ser una persona educada? ¿Qué hace a un maestro eficaz? Describa al maestro que considere el más eficaz a lo largo de sus estudios. ¿Cómo aprende mejor usted? ¿Qué espera obtener de este curso? Sus respuestas sentarán las bases para desarrollar una filosofía de la enseñanza.

## ¿Los profesores marcan alguna diferencia?

Antes de considerar lo que define una buena enseñanza, examinemos una pregunta más básica: ¿En realidad es importante la enseñanza? Durante un tiempo, algunos investigadores informaron de hallazgos que sugerían que la riqueza y la posición social, y no la enseñanza, eran los principales factores que determinaban quiénes aprendían mejor en las escuelas (por ejemplo, Coleman, 1966). De hecho, gran parte de las primeras investigaciones sobre la enseñanza fueron realizadas por psicólogos educativos que rechazaban las afirmaciones de que los profesores nada podían hacer ante la pobreza y los problemas sociales (Wittrock, 1986).

¿Cómo decidiría usted si la enseñanza marca alguna diferencia? Considere su propia experiencia. ¿Tuvo profesores que influenciaron de manera significativa en su vida? Al describir a los profesores que marcaron una diferencia para él, el catedrático de Harvard, Robert Coles (1990) declaró:

Menciono a estos profesores en mi vida porque, de hecho, siguen formando gran parte de ella. Su voz continúa en mis pensamientos y forma parte de mi voz; estoy seguro de ello. Sus ideas y sus valores intervienen en lo que considero mis propias ideas y valores. Su ejemplo —las obras que hicieron, su estilo de enseñanza, las estrategias que emplearon— siguen enriqueciendo la manera en que trabajo (p. 59).

Para Robert Coles, los maestros que tuvo continúan influyendo en su vida. No obstante, uno de los propósitos de la psicología educativa en general, y de este libro en particular, consiste en ir más allá de las experiencias y los testimonios individuales, por muy poderosos que sean, para examinar grupos más grandes. Tres estudios dan cuenta del poder que los profesores ejercen en la vida de los estudiantes. El primero rastreó a 179 infantes desde el jardín de niños hasta la escuela secundaria. El segundo fue una investigación de políticas a gran escala que incluyó a miles de estudiantes y maestros en las 50 entidades federativas de Estados Unidos. El último examinó el rendimiento en matemáticas de estudiantes conforme cursaban tercero, cuarto y quinto grados.

### Relaciones profesor-estudiante

Bridgett Harmer y Robert Pianta (2001) hicieron un seguimiento de todos los niños en un pequeño distrito escolar, desde su último año en el jardín de niños hasta la secundaria, en el mismo distrito. Los investigadores concluyeron que la calidad de la relación profesor-estudiante en el jardín de niños (definida en términos del nivel de conflicto con el niño, la dependencia que tenía el infante hacia su maestro y el afecto del profesor por el alumno) predijo diversos resultados académicos y conductuales hasta la secundaria, especialmente en estudiantes con muchos problemas de conducta. Incluso cuando se tomaron en cuenta el género, el origen étnico, las capacidades cognitivas y las evaluaciones de la conducta de los estudiantes, la relación con el profesor siguió prediciendo cuestiones del éxito académico. Los investigadores concluyeron que "la asociación entre la calidad de las relaciones tempranas profesor-niño y el desempeño escolar posterior podría ser fuerte y persistente" (p. 636). Con base en los resultados de este estudio cuidadosamente realizado, parece que los estudiantes con problemas de conducta significativos durante los primeros años tienen menos probabilidades de enfrentar problemas posteriores en la escuela, si sus profesores perciben sus necesidades y les brindan retroalimentación frecuente y consistente. Consulte el apartado "Historias de aprendizaje: tributos a la enseñanza" para conocer el poder de las relaciones positivas entre el profesor y el estudiante.

### Preparación y calidad del profesor

Utilizando los datos de una encuesta acerca de las políticas en 50 estados, análisis de estudio de casos estatales, encuestas de Schools and Staffing de 1993-1994 y la National Assessment of Educational Progress (NAEP), Linda Darling-Hammond (2000) estudió las formas en que las habilidades del profesor se relacionan con el aprovechamiento del estudiante en los diferentes estados. Sus hallazgos indicaron que la calidad de los profesores —medida en términos de si éstos tenían una certificación completa y alguna especialidad en su campo de enseñanza— estaba relacionada con el desempeño del estudiante. De hecho, las medidas de la preparación y certificación del profesor fueron, por mucho, las variables a considerar en el

### CON LA INVESTIGACIÓN

Para otro enfoque sobre la preparación y la calidad del profesor véase Borko et al. (2000). Teacher education does matter: A situative view of learning to teach secondary mathematics. *Educational Psychologist*, 35, 193-206.





## Historias de aprendizaje Tributos a la enseñanza

Margarita jaló la mano de su hijo de cuatro años con más fuerza mientras lo apresuraba a subirse a la acera. Una camioneta negra había disminuido su velocidad junto a ellos.

¿Quién es, mami?

“Sigamos caminando”, contestó Margarita. Como no reconoció la camioneta, aceleró el paso.

En ese momento su hijo se tropezó con una rama tirada y esto obligó a que Margarita se detuviera. Entonces, descendió el vidrio negro de la ventana del pasajero y un hombre joven con lentes oscuros se asomó para ver mejor a la pareja que estaba en la acera.

“Profesora Jiménez, ¿es usted?” Margarita levantó la vista, actuando con precaución frente a la distante voz familiar. Cargó a su hijo en los brazos y cautelosamente se alejó de la camioneta.

El conductor estacionó el vehículo y se bajó rápidamente para encontrarse con Margarita. Se quitó los lentes oscuros para que ella pudiera verlo mejor y le dijo, con cierto dejo de aflicción: “no me recuerda, ¿verdad?”

Sin embargo, la desilusión se fue convirtiendo en alegría conforme Margarita finalmente reconocía a su ex alumno. “Desde luego que te recuerdo, Javier. Eres difícil de olvidar.”

“Yo nunca la olvidé, profesora Jiménez. Usted fue la única persona que me dio una oportunidad”.

Al tenerlo frente a sí, ella todavía podía observar al jovencito de doce años que luchó contra el sistema. Mientras la gran camioneta negra se alejaba, Margarita sonrió al leer su actual tarjeta de presentación: “arquitecto Javier González”.

Fuente: tomado de *Apples & Chalkdust* por Vicki Carauna. Publicado por Honor Books. Copyright © 1998 por Vicki Carauna. Adaptado con autorización de Honor Books, una marca de Cook Communications Ministries.

el rendimiento de los estudiantes en lectura y en matemáticas, tanto antes como después de controlar los factores socioeconómicos y del dominio del idioma inglés. Véase, por ejemplo, la tabla 1.1. Todas las correlaciones en el primer renglón son positivas y significativas, lo cual quiere decir que a mayor porcentaje de profesores con certificación completa y con una especialidad en su área, mayor será el aprovechamiento de sus alumnos en matemáticas y lectura. Todas las correlaciones del segundo renglón, con excepción de una, son negativas y significativas, lo cual indica que a mayor porcentaje de profesores que enseñan *fuera* de su campo, menor será el aprovechamiento de sus alumnos. Por lo tanto, hay evidencia de que los profesores más calificados marcan una diferencia en cuanto al aprendizaje del estudiante. (Más adelante en este capítulo analizaremos con detalle la manera de interpretar tales estadísticos).

Finalmente, los investigadores estudiaron cómo les afecta a los estudiantes el hecho de tener varios profesores eficaces o ineficaces de manera consecutiva (Sanders y Rivers, 1996). Observaron estudiantes de quinto grado en dos grandes sistemas escolares metropolitanos en Tennessee. Los estudiantes que tuvieron profesores eficaces durante

Tabla 1.1

Correlaciones entre las variables sobre la calidad del profesor y el rendimiento del estudiante según la National Assessment of Educational Progress (con el control del nivel de pobreza del estudiante).

	4° grado Mat., 1992	4° grado Mat., 1996	2° de secundaria Mat., 1996	4° grado Lectura, 1992	4° grado Lectura, 1994
Porcentaje de profesores bien calificados (con certificación completa y una especiali- dad en su área)	.71**	.61**	.67**	.80**	.75**
Porcentaje de profesores fuera de su área (con menos de una especialidad en el área en que enseñan)	-.48*	-.44*	-.42*	-.56*	-.33

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Fuente: tomada de “Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence”, por L. Darling-Hammond, 2000, *Educational Policy Analysis Archives*, 8, pp. 1-48. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>. Copyright © Educational Policy Analysis Archives. Adaptada con autorización de la EPAA.

tercero, cuarto y quinto grados mostraron, en un distrito, un percentil promedio de 83 en un examen estandarizado sobre aprovechamiento en matemáticas, y un percentil de 96 en el otro (la puntuación máxima posible de un percentil es 99). En contraste, los estudiantes que tuvieron los profesores menos eficaces, durante tres años seguidos, lograron un rendimiento en matemáticas con un percentil promedio de 29 en un distrito, y de 44 en el otro. ¡Una diferencia de más de 50 puntos de percentil en ambos casos! Los estudiantes que tuvieron profesores promedio, o una combinación de profesores con una efectividad baja, promedio y alta, durante los tres años, en matemáticas presentaron calificaciones que se ubicaron entre esos extremos. Sanders y Rivers concluyeron que los mejores profesores motivaron a los alumnos de buenos a excelentes en el aprovechamiento de todos los estudiantes; además, quienes mostraron un rendimiento menor fueron los primeros en beneficiarse de la buena enseñanza. Los efectos de la enseñanza fueron acumulativos y residuales, es decir, una mejor enseñanza en un grado ulterior podría compensar, en parte, una enseñanza menos eficaz en los primeros grados, pero no sería capaz de borrar todos los déficit.

**Póngase a prueba** ¿Qué evidencias hay de que los profesores marcan una diferencia?

Parece que los profesores bien calificados, quienes establecen relaciones positivas con sus alumnos, constituyen una influencia poderosa en la vida de tales estudiantes; además de que quienes muestran problemas obtienen el mayor beneficio de una buena enseñanza. Entonces, ¿qué es una buena enseñanza?

## ¿Qué es una buena enseñanza?

**¿Usted qué diría?** Está en su primera entrevista para solicitar un puesto de profesor. El director saca una hoja de papel y un bolígrafo, lo mira fijamente a los ojos y le dice: "dígame qué es lo que admiraba de su profesor favorito. ¿Qué es un buen profesor?" ¿Qué diría usted?

Existen cientos de respuestas para esta pregunta, la cual ha sido estudiada por educadores, psicólogos, filósofos, novelistas, periodistas, matemáticos, científicos, historiadores, políticos y padres, sólo por mencionar algunos grupos. La buena enseñanza no está limitada al salón de clases, ya que se presenta en hogares y hospitales, museos y juntas de ventas, consultorios de terapeutas y campamentos de verano. En este libro, nos interesa principalmente la enseñanza que ocurre en los salones de clases, aunque mucho de lo que usted aprenderá aquí se aplica también a otros contextos.

## Dentro de cuatro salones de clases

Para iniciar nuestro análisis de la buena enseñanza, entremos en los salones de clases de varios profesores destacados. Todas las situaciones que se presentan a continuación son reales. Los primeros dos trabajaron con mis profesores estudiantes en escuelas primarias locales. Los elegí porque uno de mis antiguos colegas en Rutgers, Carol Weinstein, escribió acerca de ellos en su libro sobre el manejo del salón de clases (Weinstein y Mignano, 2003). Los otros dos son profesores de escuela secundaria que fueron estudiados por otros psicólogos educativos.

**Un primer grado bilingüe.** La clase de Viviana tiene 25 alumnos. La mayoría acaba de emigrar de la República Dominicana; el resto proviene de Nicaragua, México, Puerto Rico y Honduras. A pesar de que los niños no hablan inglés o lo hablan muy poco al iniciar la escuela, cuando salen, en junio, Viviana ya los ha ayudado a dominar el currículo normal de primer grado de su distrito. Lo logra al enseñar en español al inicio del año para favorecer la comprensión; después, introduce de manera gradual el inglés. Viviana no desea que a sus alumnos se les excluya o se les señale como retrasados. Ella los anima a sentirse orgullosos de su herencia cultural hispana y, al mismo tiempo, utiliza cualquier oportunidad para reforzar su desarrollo en el dominio del idioma inglés.

Viviana tiene altas expectativas en sus alumnos, de manera que se asegura de que ellos cuenten con los recursos que necesitan. Les proporciona materiales (lápices, tijeras, crayones) para que ningún niño carezca de los medios para aprender. Además, les brinda motivación constante. "El compromiso de Viviana con sus alumnos es evidente en su gusto bilingüe de

### CONEXIÓN Y EXTENSIÓN

#### CON PRAXIS™ PROFESIONALISMO DEL PROFESOR (IV, A2)

Mejore su propio desarrollo leyendo publicaciones sobre educación. Una revista de gran difusión es *Education Week*. Usted puede acceder a ella on line en [www.edweek.com](http://www.edweek.com).

primer grado. Con un nivel de energía poco común, motiva, estimula, instruye, modela, elogia y cautiva a los estudiantes[...] El ritmo es enérgico y evidentemente Viviana tiene un don para las artes dramáticas: utiliza música, accesorios, ademanes, expresiones faciales y cambios en el tono de la voz para comunicar las ideas" (Weinstein y Mignano, 2003, p. 14). Cada año, para conocer aún más a sus alumnos, visita sus hogares. Para ella, la enseñanza no es sólo un trabajo sino una forma de vida.

**Un quinto grado suburbano.** Ken es profesor de quinto grado en una escuela primaria suburbana en el centro de Nueva Jersey. Él siempre hace hincapié en el "desarrollo de habilidades de redacción". Sus alumnos realizan borradores, los analizan con otros miembros de su grupo, los revisan, los corrigen y al final "publican" su trabajo. Los estudiantes también llevan diarios y a menudo los utilizan para compartir asuntos personales con Ken. Le hablan de problemas familiares, disgustos y temores; él siempre se toma el tiempo para responderles por escrito. El estudio de las ciencias también se da en el contexto del mundo real. Aprenden acerca de los ecosistemas oceánicos utilizando un software llamado *A Field Trip to the Sea* (Sunburst, 1999). Para la materia de ciencias sociales, el grupo participa en dos juegos de simulación que se enfocan en la historia. Uno trata sobre el surgimiento de las culturas nativas estadounidenses; y el otro, sobre la colonización del Continente Americano.

Durante el año, Ken se interesa mucho por el desarrollo social y emocional de sus alumnos, pues desea que aprendan a ser responsables y justos, como lo son en sus estudios. Esta preocupación es evidente en la forma en que él establece al inicio del año, las reglas para su grupo. En lugar de especificar lo que se debe y lo que no se debe hacer, Ken y sus alumnos diseñan una "carta de derechos" para el grupo, donde se describen los derechos de los estudiantes. Tales derechos contemplan la mayoría de las situaciones en que podrían necesitar de una "regla".

**Dos clases de matemáticas avanzadas.** Hilda Borko y Carol Livingston (1989) describen a dos profesores de escuela secundaria expertos en matemáticas. En una lección para su clase de matemáticas avanzadas, Ellen pidió a sus alumnos que identificaran tres problemas cualesquiera acerca de la elipse en su libro de texto. Les preguntó si había alguna pregunta o duda sobre tales problemas, respondió las preguntas de sus alumnos, trabajó en dos de los problemas y, después, utilizó los tres problemas para derivar todos los conceptos y las ecuaciones que los estudiantes necesitarían para entender el material. El conocimiento de Ellen tanto sobre el tema como sobre sus alumnos era tan profundo que iba desarrollando las explicaciones y derivando las fórmulas en ese momento, sin importar los problemas que eligieran los estudiantes.

Otro profesor, Randy, trabajó con la confusión de sus alumnos para construir una lección de repaso acerca de las estrategias para resolver las integrales. Cuando un estudiante manifestó que una sección específica en el libro le parecía "desordenada", guió al grupo por un proceso de organización del material. Les solicitó aseveraciones generales respecto de las estrategias útiles para resolver las integrales. Consideró las sugerencias, profundizó en algunas de ellas y ayudó a que los estudiantes mejoraran otras. Les pidió, además, que vincularan sus ideas con partes del libro. Aun cuando aceptaba todas las sugerencias razonables, en la pizarra elaboró una lista que incluía únicamente las estrategias clave. Al final del periodo, los estudiantes habían transformado el material desorganizado del libro en un boceto ordenado y útil para guiar su aprendizaje. También sabían más sobre cómo leer y entender el material difícil.

¿Qué observa usted en estos ejemplos de salones de clases? Los profesores están comprometidos con sus alumnos, y deben enfrentarse con una amplia variedad de habilidades y desafíos de los estudiantes: idiomas diferentes, vidas familiares diferentes y necesidades diferentes. Estos profesores deben entender sus temas y el pensamiento de sus alumnos lo suficientemente bien, como para ser capaces de crear de manera espontánea explicaciones y ejemplos nuevos, cuando los estudiantes están confundidos. Deben lograr que los conceptos más abstractos, como las integrales, se vuelvan concretos y entendibles para sus alumnos en particular. Además, existe el desafío de las técnicas y tecnologías modernas; los profesores deben utilizarlas de forma adecuada para alcanzar metas importantes, y no sólo para entretener a los estudiantes. Todo el tiempo que estos expertos ocupan navegando a través del material de estudio, también están cuidando las necesidades emocionales de sus alumnos, apoyando autoestimas débiles y fomentando la responsabilidad. Si realizamos un seguimiento de estos individuos desde el primer día de clases, veríamos que planean y en-

#### CONEXIÓN Y EXTENSIÓN

##### CON OTROS CAPÍTULO

El desarrollo de habilidades de redacción, las publicaciones de los estudiantes y la escritura periodística que fomenta Ken son ejemplos del enfoque de "lenguaje integral" que se examina en el capítulo 12. La "carta de derechos" de Ken es un ejemplo de una perspectiva innovadora para establecer las reglas para el grupo, que se analiza en el capítulo 11.

## Punto/Contrapunto

La buena enseñanza es una ciencia o un arte, una disertación centrada en el profesor o un descubrimiento centrado en el estudiante, la aplicación de teorías generales o la invención de prácticas específicas en una situación? ¿Un buen profesor es un buen explicador o un buen interrogador, un "sabio en la tribuna" o un "guía compañero"? Tales debates se han presentado durante muchos años. En sus demás cursos sobre educación quizás usted encontrará críticas a las posturas de los sabios científicos y conferencistas, basadas en la teoría y centradas en el profesor. Se le animará a ser artístico e inventivo, a centrarse en el estudiante y a ser un guía interrogador. ¿Es éste el camino correcto? Veamos cuáles son los argumentos.

### Punto

#### **La enseñanza es una ciencia basada en teorías**

Los psicólogos llevan décadas estudiando la manera en que los niños piensan y sienten, cómo ocurre el aprendizaje, qué aspectos influyen en la motivación y cómo la enseñanza afecta al aprendizaje. Estas concepciones generales y abstractas se aplican a una amplia gama de situaciones. ¿por qué los maestros deben reinventar todos estos conocimientos? En el capítulo 12 usted conocerá un conjunto de características y comportamientos de los profesores que se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes: conocimientos, claridad, entusiasmo, y enseñanza directa o activa (Shuell, 1996). Un profesor eficaz revisa, explica, verifica la comprensión y, en caso necesario, vuelve a enseñar manteniendo siempre el nivel de dificultad y el ritmo de la forma correcta, para lograr que los estudiantes continúen aprendiendo. Los partidarios de este enfoque señalan que ignorar la enseñanza directa de habilidades resultaría nocivo para algunos niños. Por ejemplo, Harris y Graham (1996) describen las experiencias de su hija Leah en una escuela de educación progresiva y de lenguaje integral, donde los profesores desarrollaron con éxito la creatividad, el pensamiento y la comprensión de sus alumnos.

*Por otro lado, las habilidades han sido un problema para nuestra hija y para otros niños. Al terminar el jardín de niños, cuando aún no lograba muchos progresos en lectura, su maestra nos dijo que creía que Leah tenía un problema perceptual o un trastorno del aprendizaje. Leah empezó a preguntar cuál era su problema, porque otros niños ya sabían leer y ella no. Finalmente, se realizó una evaluación (p. 26).*

Las pruebas demostraron que no tenía un trastorno de aprendizaje, que tenía altas habilidades de comprensión y bajas habilidades de lectura. Por fortuna, los padres de Leah sabían cómo enseñar habilidades de lectura. La enseñanza directa de tales habilidades la ayudó a convertirse en una lectora ávida y capaz en aproximadamente seis semanas.

### Contrapunto

#### **La enseñanza es un arte, es decir, un proceso creativo y reflexivo.**

Otros educadores consideran que la característica principal de un profesor excelente no es la capacidad de aplicar técnicas, sino la habilidad

## ¿Qué es una buena enseñanza?

artística de ser reflexivo (pensativo e inventivo) respecto de la enseñanza (Schon, 1983). Los educadores que adoptan esta perspectiva suelen interesarse más por la forma en que los profesores planean, resuelven problemas, crean indicaciones y toman decisiones, que en las técnicas específicas que aplican (Borko, 1989; Peterson y Comeaux, 1989). Consideran que la enseñanza "es específica en cuanto a la tarea, al tiempo, al lugar, a los participantes y al contenido, y que las distintas materias varían en dichos aspectos" (Leinhardt, 2001, p. 334). Así, la enseñanza es tan compleja que debe reinventarse con cada nuevo tema y cada nueva clase. Los buenos profesores no son "sabios en la tribuna" que arrojan los conocimientos, sino "guías-compañeros de sus alumnos". Los críticos de la enseñanza directa y centrada en el profesor afirman que dividir el material en pequeños segmentos, presentar cada segmento con claridad, y reforzar o corregir constituye una *transmisión* precisa de la comprensión del profesor al estudiante. Este último se considera un "recipiente vacío" que espera ser llenado con conocimientos, más que un constructor activo del conocimiento.

#### **Tenga cuidado con las opciones maximalistas.**

La mayoría de la gente coincide en que los profesores deben ser tanto competentes a nivel de técnico como inventivos. Requieren ser capaces de utilizar una gama de estrategias y también de inventar otras nuevas. Necesitan poseer algunas rutinas simples para el manejo de las clases, aunque también deben estar dispuestos y ser capaces de salir de la rutina cuando la situación requiera de un cambio. Los profesores necesitan valerse tanto de teorías generales como de discernimiento específico de las situaciones. Requieren "entendimiento de los estudiantes en general, es decir, conocer los patrones comunes a edades, culturas, clases sociales, geografía y géneros específicos, así como los patrones de la concepción que tiene el estudiante común sobre la materia" (Ball, 1997, p. 773); pero también deben conocer a sus propios alumnos. "Cara a cara con niños reales de edades y géneros, culturas y clases sociales determinados, los profesores deben ver a los individuos frente a un marco de generalizaciones sociológicas y psicológicas acerca de los grupos" (p. 773). Las teorías que usted encontrará en este libro deberán utilizarse como las herramientas cognoscitivas que lo ayuden a examinar, inspeccionar e interpretar las aseveraciones que escuchará y leerá a lo largo de su carrera profesional (Leinhardt, 2001).

De forma personal, espero que todos ustedes se conviertan en profesores "sabios" respecto de su materia y que permanezcan como compañeros "al lado de sus alumnos" a donde quiera que vayan.



¿Usted qué piensa? Vote on line en  
[www.pearsoneducacion.net/woolfolk](http://www.pearsoneducacion.net/woolfolk)

perto o los profesores realmente buenos sólo nacen? ¿La buena enseñanza es un arte o una ciencia? Lea la sección de Punto/Contrapunto para profundizar más en esta pregunta.

## CONEXIÓN Y EXTENSIÓN

### CON OTROS CAPÍTULO

El conocimiento que tienen los profesores sobre su propio razonamiento es un ejemplo de conocimiento metacognitivo, el cual se analiza en el capítulo 7.



Quizás usted crea que todo este discurso sobre los profesores y el conocimiento expertos es una concepción un poco idealista y abstracta. Por el momento tal vez tenga otras preocupaciones más prácticas respecto de convertirse en profesor. ¡Usted no está solo!

## Profesores novatos



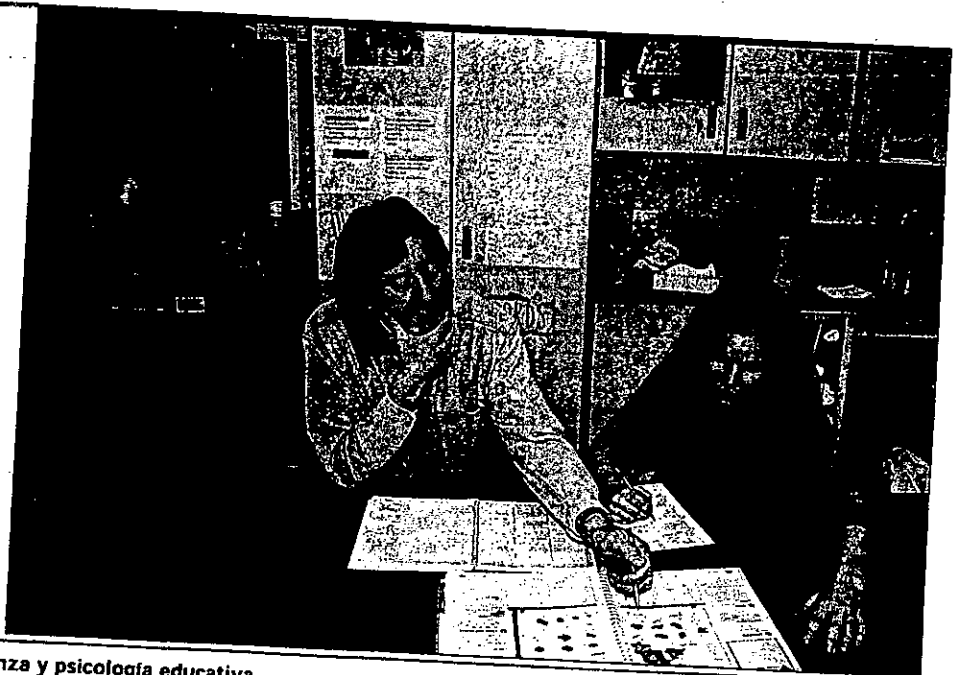
Imagínese que es su primer día de enseñanza. Elabore una lista de sus preocupaciones, temores e intereses. ¿Qué cualidades llevaría al trabajo?

Los maestros novatos de cualquier lugar comparten muchas preocupaciones. Un análisis de estudios realizados alrededor del mundo encontró que los profesores novatos consideran que mantener la disciplina en el salón de clases, motivar a los estudiantes, adaptar las diferencias entre los alumnos, evaluar el trabajo de los estudiantes y tratar con los padres son los desafíos más grandes que enfrentan. Muchos profesores también experimentan lo que se denomina "choque contra la realidad", cuando consiguen su primer empleo y afrontan la "dura y cruda realidad de la vida cotidiana en el salón de clases" (Veenman, 1984, p. 143). Una fuente de tensión posiblemente sea que los profesores en realidad no pueden enfrentar sus responsabilidades. Durante el primer día en su primer empleo, los profesores novatos enfrentan las mismas tareas que sus colegas con varios años de experiencia. La enseñanza de los estudiantes, aun cuando es un elemento crucial, en realidad no prepara a los futuros profesores para iniciar un año escolar con un grupo nuevo. Si usted incluyó alguna de estas preocupaciones en la lista que hizo para la sección "Pare, piense, escriba", no debería preocuparse; éstas vienen incluidas en el trabajo de profesor novato (Borko y Putnam, 1996; Cooke y Pang, 1991; Veenman, 1984).

Sin embargo, incluso con dichas inquietudes, usted no tiene que esperar años para convertirse en un buen profesor. He trabajado con muchos estudiantes que son excelentes incluso desde sus experiencias de práctica en la enseñanza. Para leer acerca de un talentoso profesor en su primer año, Esme Codell, véase la sección "Alcanzar a cada estudiante" en la siguiente página.

Con la experiencia, la mayoría de los profesores cumplen con los desafíos que parecen difíciles para los novatos y tienen más tiempo para probar estrategias o materiales nuevos. Después, conforme aumenta la confianza, los profesores maduros se enfocan en las necesidades de los estudiantes. En esta fase avanzada, los profesores juzgan su éxito a través de los logros de sus alumnos (Feiman-Nesmer, 1983; Fuller, 1989; Putnam y Borko, 1997). O,

La enseñanza es una de las pocas profesiones en que, durante su primera semana de trabajo, un profesor novato debe afrontar todas las responsabilidades de un "profesional" experimentado. Los profesores veteranos podrían ser una excelente fuente de información y apoyo durante esas primeras semanas.



Estos alumnos participan en un aprendizaje cooperativo "práctico" verdadero. ¿Mejorarán sus conocimientos usando esta técnica? ¿Existen mejores formas para aprender? La investigación en educación debe responder preguntas como éstas.



### *¿Es sólo sentido común?*

En muchos casos, los principios establecidos por los psicólogos educativos —después de dedicarles mucho razonamiento, tiempo y dinero— parecerían ser patéticamente evidentes. La gente se ve tentada, y por lo general lo hace, a decir: "¡Todos sabemos eso!" Considere los siguientes ejemplos:

**Tomar turnos.** ¿En la escuela primaria qué método debería utilizar un profesor al seleccionar a los estudiantes que van a participar en una clase de lectura?

**Respuesta del sentido común.** Los profesores deberían elegir a los estudiantes de forma aleatoria, de manera que todos tengan que seguir la lección atentamente. Si un profesor utilizara siempre el mismo orden, los alumnos sabrían cuándo será su turno.

**Respuesta basada en la investigación.** Hace varios años, una investigación realizada por Ogden, Brophy y Evertson (1977) reveló que la respuesta a esta pregunta no es tan simple. Por ejemplo, en clases de lectura de primer grado, designar por dónde iniciar y dónde terminar, para darle a cada niño la oportunidad de leer generó un mejor rendimiento general, que elegir a los estudiantes en forma aleatoria. Tal vez el factor clave en este tipo de señalamientos sea que cada niño tiene la oportunidad de participar. Sin el uso de algún sistema para incluir a todos, podría pasarse por alto o ignorarse a muchos alumnos. La investigación sugiere que hay mejores alternativas para enseñar la lectura que realizar ejercicios sin orden, pero los profesores deberían asegurarse de que todos tengan la oportunidad de practicar y de recibir retroalimentación, sin importar qué técnicas se empleen (Tierney, Readence y Dishner, 1990). Véase el capítulo 12 para mayor información sobre la enseñanza de la lectura.

**Ayuda a los estudiantes.** ¿Cuándo deben los profesores brindar ayuda a estudiantes con bajo rendimiento mientras realizan trabajo en la clase?

**Respuesta del sentido común.** Los profesores deben ofrecer ayuda con frecuencia. Después de todo, muchos estudiantes con bajo rendimiento quizás no sepan cuándo necesitan ayuda o tal vez les avergüence solicitarla.

**Respuesta basada en la investigación.** Sandra Graham (1996) encontró que cuando los profesores ofrecen ayuda antes de que los estudiantes la soliciten, es más probable que éstos

# ~ Alcanzar a cada estudiante ~

## Creatividad en una escuela urbana

El siguiente caso se tomó de *Educating Esme: Diary of a Teacher's First Year*, por Esme Codell. Presenta un día en la vida de esta talentosa profesora de quinto grado:

**2 de noviembre:** Estamos estudiando a los inventores. Mientras los niños estaban en el gimnasio, me vestí con un atuendo que tenía cosas raras colgando de él: bandas elásticas, goma de mascar, galletas con chispas de chocolate, bombillas eléctricas, con una etiqueta adherida a cada objeto que mostraba el nombre de quien lo inventó. También me puse unos patines. ¡Los niños estaban encantados cuando llegué patinando por el pasillo a recogerlos! Después hicimos juntos un tablero de anuncios con recortes en forma de bombillas eléctricas, con ilustraciones de los descubrimientos famosos en medio de cada una. El tablero llevaba un encabezado que decía "Ideas brillantes" (Codell, 2001, p. 51).

**Al final del año escolar, la profesora Codell recordó:** Creo que realizamos muchas cuestiones interesantes durante este año. Algunas de mis favoritas fueron las siguientes: Mientras enseñaba sobre la electricidad, hicimos juegos de preguntas con luces de iluminación;



cuando aprendieron acerca de la luz, colocamos exhibidores para sombras con marionetas; cuando aprendimos acerca de la historia medieval, construimos la réplica exacta de un castillo, luego lo decoramos con bombones de colores y lo pusimos en nuestro estante de libros con cuentos de hadas; mientras estudiábamos el aire, tuvimos un festival de pompas de jabón; cuando nos tocó hablar de Asia, preparamos sushi; filmamos comerciales para promover nuestros libros favoritos; organizamos una fiesta de disfraces sobre los personajes de los libros [...] Los niños abrieron cuentas de cheques ficticias en una clase de economía. Tuvimos un supermercado con cajas de cereales y los chicos aprendieron a hacer conversiones [...] Mis alumnos escriben las mejores composiciones descriptivas; tienen amigos por correspondencia en todo el mundo; ilustraron antologías de poesía; leyeron y crearon mapas de tesoros; y conocen todos los estilos de baile desde la década de 1960 (Codell, 2001, pp. 177-178).

como le dijo alguna vez su consejera a Esme: "La diferencia entre un profesor novato y uno experimentado es que el primero pregunta '¿cómo voy?', mientras que el segundo plantea '¿cómo van los niños?'" (Codell, 2001, p. 191).

**Póngase a prueba** ¿Qué saben los profesores expertos?

¿Cuáles son las preocupaciones de los profesores novatos?

He hablado acerca de los buenos profesores porque eso es lo que muchos de ustedes planean ser. No obstante, toda buena enseñanza comienza con el entendimiento de lo que son tanto los *estudiantes* y el *aprendizaje* como la *psicología educativa*.

## El papel de la psicología educativa

Durante todo el tiempo que la psicología educativa ha existido (aproximadamente 90 años) se han originado debates acerca de lo que esta disciplina realmente es. Algunas personas consideran que la psicología educativa son sólo conocimientos obtenidos de la psicología y aplicados a las actividades en el salón de clases. Otros creen que implica el uso de las técnicas de la psicología para estudiar el salón de clases y la vida escolar (Clifford, 1984; Grinder, 1981).

La perspectiva que por lo general se acepta actualmente es que la **psicología educativa** es una disciplina distinta, con sus propias teorías, métodos, problemas y técnicas de investigación. "La psicología educativa es distinta de otras ramas de la psicología, porque su principal objetivo consiste en la comprensión y el mejoramiento de la educación" (Wittrock, 1992, p. 138). Tanto en el pasado como en la actualidad, los psicólogos educativos estudian el aprendizaje y la enseñanza y, al mismo tiempo, buscan mejorar la práctica educativa (Pintrich, 2000). ¿Pero, los hallazgos de los psicólogos educativos son realmente útiles para los profesores? Después de todo, la mayor parte de la enseñanza es tan sólo sentido común, ¿no es así? Dediquemos algunos minutos a examinar tales preguntas.

## CONEXIÓN Y EXTENSIÓN

### CON LA INVESTIGACIÓN

El número de la primavera de 2001 de *Educational Psychologist*, 36 (2), se dedicó al tema de la psicología de la educación: ayer, hoy y mañana, con artículos que tratan del aprendizaje autorregulado, el manejo del salón de clases, los efectos de las expectativas del profesor, el desarrollo de los programas y las concepciones de aprendizaje.

**Psicología educativa** Disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje; aplica los métodos y las teorías de la psicología, y también posee los suyos propios.



y quienes observan la situación concluyan que la persona que recibe la ayuda no tiene la capacidad para lograr el éxito. Es más probable que el estudiante atribuya los fracasos a una falta de capacidad y no a una falta de esfuerzo. Véase el capítulo 10 para mayor información sobre los mensajes no intencionales de acciones bien intencionadas por parte de los profesores.

**Salto de grados.** ¿La escuela debe alentar el hecho de que los estudiantes excepcionalmente brillantes se salten grados para ingresar a la universidad de manera anticipada?

**Respuesta del sentido común.** ¡No! Los alumnos muy inteligentes que son uno o dos años más jóvenes que sus compañeros de clase tienden a ser inadaptados sociales, y no están preparados física ni emocionalmente para convivir con estudiantes mayores, por lo que se sentirían afligidos en las situaciones sociales que son tan importantes en la vida académica, especialmente en los últimos grados.

**Respuesta basada en la investigación.** Tal vez. Según Samuel Kirk y sus colaboradores (1993), "desde las admisiones tempranas a la primaria hasta las admisiones tempranas a la universidad, los estudios de investigación invariablemente informan que los niños adelantados se adaptan tan bien o mejor, que los niños con capacidades similares que no fueron adelantados" (p. 105). El hecho de que el adelanto sea la mejor solución para un alumno depende de muchas características específicas del individuo, incluyendo la inteligencia y la madurez del estudiante, así como otras opciones disponibles. Para algunos estudiantes, trabajar rápidamente el material y asistir a cursos avanzados con estudiantes mayores constituye una idea muy buena. Véase el capítulo 4 para mayor información sobre la adaptación de la enseñanza a las habilidades de los alumnos.

**¿Respuestas obvias?** Lily Wong (1987) demostró que el solo hecho de observar por escrito los hallazgos de las investigaciones podría hacerlas parecer obvias. Ella seleccionó doce resultados de investigaciones sobre la enseñanza, uno de los cuales incluye las respuestas a la sección "Tomar turnos" señalada anteriormente. Presentó seis de los resultados en su forma correcta y seis en la forma exactamente opuesta a estudiantes universitarios y a profesores experimentados. Tanto los estudiantes universitarios como los profesores calificaron aproximadamente la mitad de los hallazgos incorrectos como "obviamente" correctos. En un estudio de seguimiento, a otro grupo de individuos se les mostraron los doce resultados y sus opuestos, y se les pidió que eligieran los correctos. Para ocho de los doce hallazgos, los sujetos eligieron el resultado incorrecto con mayor frecuencia que el correcto.

Quizás usted haya pensado que los psicólogos educativos dedican su tiempo a descubrir lo evidente. Los ejemplos anteriores señalan el riesgo de ese tipo de pensamiento. Cuando un principio se establece en términos simples, tal vez suene sencillo. Un fenómeno similar ocurre cuando observamos a un bailarín o a un deportista talentosos en acción; el ejecutante bien entrenado hace que ésta parezca fácil. Sin embargo, únicamente vemos los resultados del entrenamiento y no todo el trabajo realizado para dominar los movimientos individuales. Considere que cualquier resultado de investigación —o su opuesto— quizá parezca sentido común. El punto no es lo que parece sensato, sino lo que se demuestra cuando el principio se somete a una prueba (Gage, 1991).

## Uso de la investigación para comprender y mejorar la enseñanza



Rápidamente mencione todos los distintos métodos de investigación que pueda.



Realizar investigaciones para probar relaciones posibles constituye una de las dos tareas principales de la psicología educativa. La otra es combinar resultados de diversos estudios para formar teorías que intenten presentar una perspectiva unificada, de cuestiones tales como la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo.

**Estudios descriptivos.** Los psicólogos educativos diseñan y realizan muchos tipos diferentes de estudios de investigación, algunos de los cuales son "descriptivos", es decir, su propósito consiste sólo en describir eventos de un tipo en particular o de varios tipos. Los

### CON LA INVESTIGACIÓN

Lea y analice el artículo de Gage, N. L. (1991). The obviousness of social and educational research results. *Educational Researcher*, 20(1), 10-16. Preguntas de enfoque: ¿Qué hace que los hallazgos en la investigación de la educación parezcan "obvios"? ¿Cuál es el peligro de este tipo de pensamiento?



## CONEXIÓN Y EXTENSIÓN

### CON LA VIDA REAL

Correlación positiva perfecta (1.0): el radio de un círculo y su circunferencia. Correlación negativa perfecta (-1.0): el número de minutos de luz de día y el número de minutos de oscuridad diaria. Correlación positiva menos que perfecta: el costo de un automóvil y el costo de asegurarlo. Correlación negativa menos que perfecta: el costo de una entrada para el teatro y la distancia a partir del escenario. Correlación cero: población de la India y el porcentaje de triunfos de los Yanquis de Nueva York.

**Estudios descriptivos** Estudios que reúnen información detallada acerca de situaciones específicas, a menudo empleando observación, encuestas, entrevistas, grabaciones o una combinación de dichas técnicas.

**Etnografía** Método descriptivo de investigación que se enfoca en la vida dentro de un grupo y busca comprender el significado que tienen los sucesos para la gente que participa en ellos.

**Observación participante** Técnica para realizar investigación descriptiva en que el investigador se convierte en partícipe de la situación para entender mejor la vida del grupo.

**Estudio de caso** Estudio intensivo de una persona o una situación.

**Correlaciones** Descripciones estadísticas respecto de la relación entre dos variables.

**Correlación positiva** Relación entre dos variables en que ambas aumentan o disminuyen al mismo tiempo; por ejemplo, la ingesta de calorías y el aumento de peso.

**Correlación negativa** Relación entre dos variables en que un valor alto de una se asocia con un valor bajo de la otra; por ejemplo, la estatura de una persona y la distancia de su cabeza al techo.

**Experimentación** Método de investigación donde se manipulan variables y se registran los efectos.

**Sujetos** Personas o animales que se estudian.

**Aleatorio** Que carece de un patrón definido; que no sigue reglas.

**Estadísticamente significativo** Que no es probable que su ocurrencia se deba al azar.

informes de los estudios descriptivos suelen incluir resultados de encuestas, respuestas de entrevistas, muestras de diálogos reales en el salón de clases, o grabaciones en audio o video de las actividades académicas.

Un método descriptivo, la **etnografía** del salón de clases, se tomó de la antropología. Los métodos etnográficos incluyen el estudio de eventos que ocurren de manera natural en la vida de un grupo y buscan comprender el significado que tienen tales eventos para la gente relacionada. Por ejemplo, las descripciones de profesores expertos de matemáticas de bachillerato en las páginas iniciales de este capítulo se tomaron de un estudio etnográfico realizado por Borko y Livingston (1989). Los investigadores hicieron observaciones detalladas de las clases de los profesores y analizaron esas observaciones, junto con grabaciones de audio e información de entrevistas con los profesores, para describir las diferencias entre profesores novatos y profesores expertos.

En algunos estudios descriptivos, el investigador utiliza la **observación participante**, y trabaja dentro de la clase o la escuela para comprender las acciones desde las perspectivas tanto del profesor como de los estudiantes. Los investigadores utilizan **estudios de caso**, los cuales, por ejemplo, investigan en profundidad la manera en que un profesor planea sus cursos, o la forma en que un estudiante intenta aprender un material específico.

**Estudios correlacionales.** A menudo los resultados de estudios descriptivos incluyen informes de correlaciones. Nos tomaremos un minuto para examinar este concepto, ya que usted necesita conocer las correlaciones para comprender cabalmente la tabla 1.1, además de que también encontrará muchas otras correlaciones en los siguientes capítulos. Una correlación es un número que indica tanto la fuerza como la dirección de una relación entre dos eventos o mediciones. Las correlaciones van de 1.00 a -1.00. Cuanto más cerca esté la correlación a 1.00 o a -1.00, más fuerte será la relación. Por ejemplo, la correlación entre la estatura y el peso es de aproximadamente 0.70 (una relación fuerte); en tanto que la correlación entre la estatura y el número de idiomas hablados es de alrededor de 0.00 (no hay ninguna relación).

El signo de la correlación indica la dirección de la relación. Una **correlación positiva** significa que los dos factores aumentan o disminuyen de manera simultánea: conforme uno se incrementa, el otro también lo hace. La estatura y el peso están correlacionados positivamente, ya que una mayor estatura suele estar asociada con un mayor peso. Como se observa en la tabla 1.1, la correlación entre el porcentaje de profesores con una certificación completa para la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes en matemáticas es positiva (conforme el porcentaje de profesores con una certificación completa aumenta, también lo hace el rendimiento de los estudiantes en matemáticas). Una **correlación negativa** indica que el incremento en uno de los factores está relacionado con la disminución en el otro. La tabla 1.1 muestra que conforme aumenta el número de profesores sin especialidad en matemáticas, disminuye el aprovechamiento de los estudiantes en matemáticas.

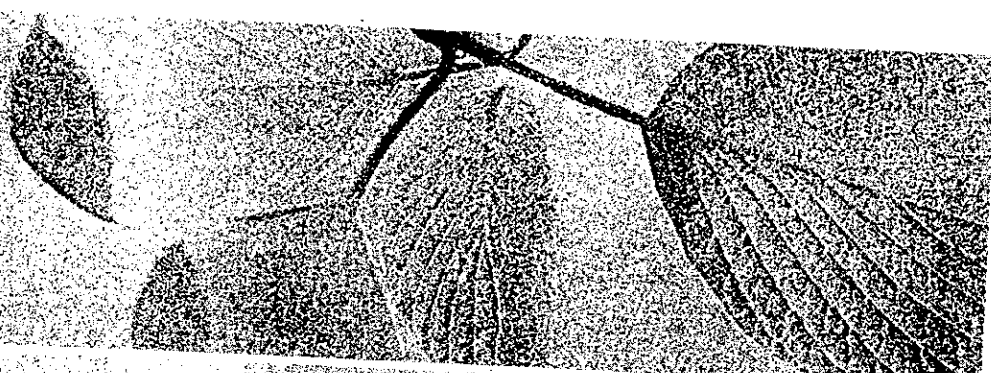
Es importante destacar que las correlaciones no prueban causa y efecto (véase la figura 1.1). La estatura y el peso están correlacionados —las personas con mayor estatura tienden a pesar más que la gente de baja estatura. Evidentemente, sin embargo, subir de peso no hace que uno crezca más. El hecho de conocer el peso del individuo tan sólo nos permite hacer una predicción general acerca de su estatura. Los psicólogos educativos identifican correlaciones para realizar predicciones acerca de eventos importantes en el salón de clases.

**Estudios experimentales.** Un segundo tipo de investigación —la **experimentación**— permite que los psicólogos educativos vayan más allá de las predicciones y estudien realmente las causas y los efectos. En lugar de sólo observar y describir una situación existente, los investigadores introducen cambios y observan los resultados. Primero se crean grupos comparables de sujetos. En la investigación psicológica, el término **sujetos** por lo general se refiere a las personas que se estudian: profesores o alumnos de sexto grado. Una forma común para asegurarse de que los grupos de sujetos serán esencialmente similares consiste en asignar cada sujeto a un grupo utilizando un procedimiento aleatorio. **Aleatorio** significa que cada sujeto tiene las mismas posibilidades de pertenecer a cualquier grupo.

En uno o más de estos grupos, los experimentadores modifican algún aspecto de la situación para saber si este cambio o "tratamiento" tiene el efecto esperado. Luego, se

# Intervención psicoeducativa

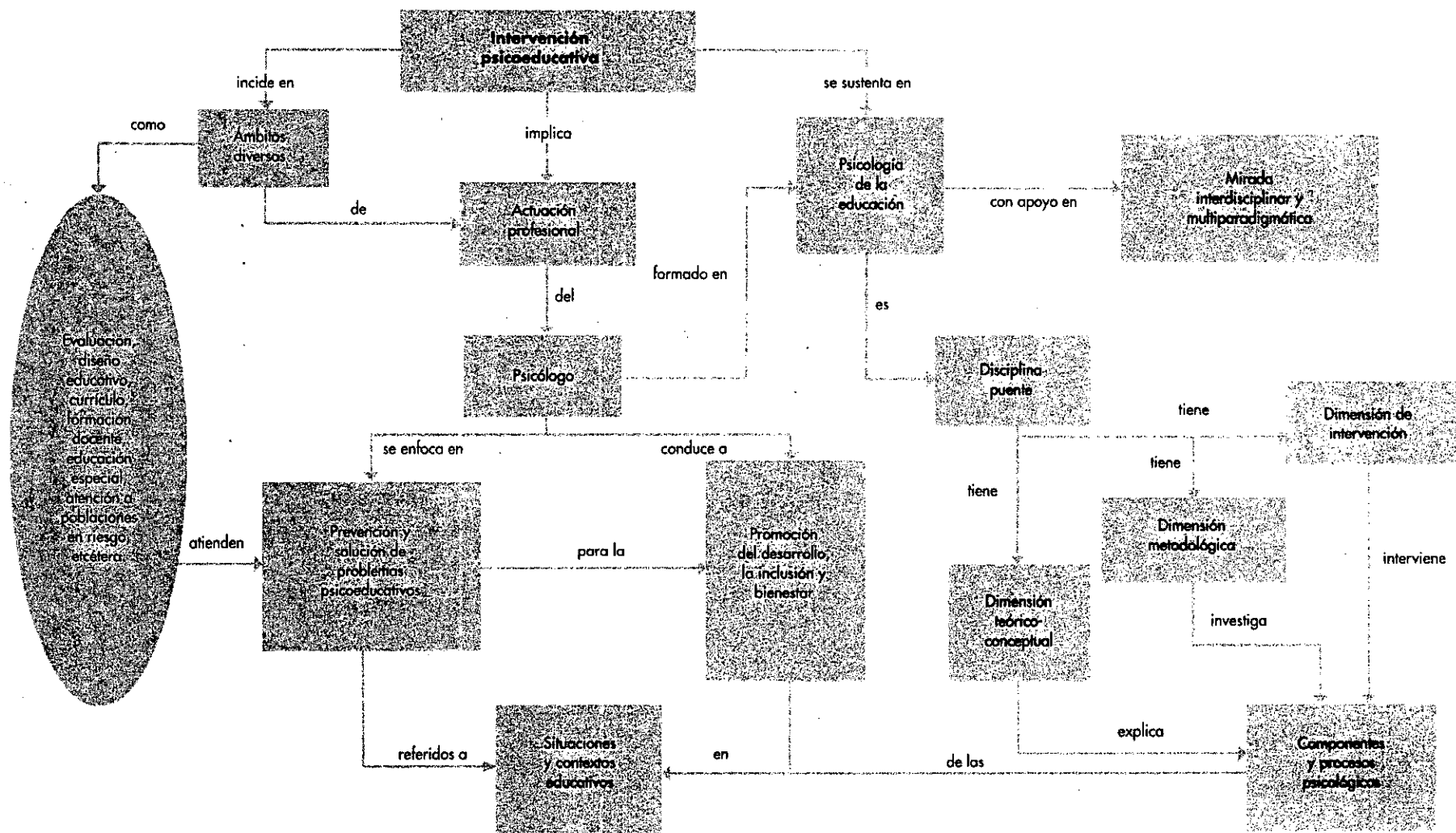
Responsable: Frida Díaz Barriga Arceo



## OBJETIVOS

- Identificar los principales ámbitos de ejercicio profesional del psicólogo de la educación, particularizando en la intervención psicoeducativa.
- Establecer la relación que guardan los paradigmas psicoeducativos con los modelos de intervención en escenarios reales.
- Analizar diversas propuestas de intervención psicoeducativa sustentadas en la perspectiva sociocultural y situada de los procesos educativos.

Corresponsables: Patricia Covarrubias Papahu, Andrea Olmos Roa  
y Rocio Quesada Castillo





## Introducción

En este capítulo se aborda el tema de la actuación profesional del psicólogo educativo en el ámbito del diseño, conducción y evaluación de programas de intervención psicoeducativa. Se inicia con una toma de postura que ayudará a entender cómo concebimos el papel del psicólogo como profesional que estudia e interviene en los fenómenos educativos, así como con una concepción de la psicología de la educación en su carácter de disciplina puente. Se afirma que las posibilidades de actuación profesional del psicólogo educativo se relacionan con la construcción de una identidad profesional determinada, así como con su ubicación en el seno de una comunidad de prácticas sociales específicas, de cara a los cambios vertiginosos de la so-

ciudad actual. Esto nos conducirá a entender cuáles son los retos que enfrenta hoy en día el psicólogo educativo como profesional y en particular en el área de intervención psicoeducativa.

Se revisan algunos de los ámbitos de actuación profesional más importantes, tanto aquellos que le han dado tradicionalmente prestigio e identidad al psicólogo de la educación (la psicología escolar, el consejo psicoeducativo, el diseño de la instrucción y el desarrollo del currículo) como otros de carácter emergente (la educación apoyada en las tecnologías de la información y comunicación, la atención a grupos vulnerables, o la educación comunitaria y extra-escolar).

En su carácter de profesional de la psicología, es importante destacar la participación del psicólogo educativo en actividades orientadas a la práctica, es decir, enfocadas a la intervención profesional competente, pero también hay que destacar la necesidad de su actuación como investigador educativo. En esta dirección, en el capítulo también se plantea la importancia de la contribución de este profesional a la construcción del conocimiento disciplinar y a una mayor comprensión de los procesos psicoeducativos. A lo largo del capítulo el lector encontrará una diversidad de ejemplos de intervenciones profesionales realizadas desde la mirada de la psicología de la educación. En particular, el lector encontrará propuestas enfocadas al diseño y conducción de programas de intervención psicoeducativa, así como propuestas para la evaluación de este tipo de programas, destacando las aportaciones de la metodología cualitativa y del enfoque de evaluación auténtica. Finalmente, se habla del papel del psicólogo como diseñador educativo o instruccional y se discute la importancia que tiene la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en el diseño de ambientes educativos.

Aunque en un inicio se menciona el amplio abanico de posibilidades teóricas de intervención profesional, en congruencia con los avances más recientes y como una toma de postura propia, la autora se decanta por el constructivismo y el enfoque sociocultural.

## La psicología de la educación y la intervención en las situaciones educativas

Como punto de partida, se afirma que la psicología de la educación es una *disciplina puente* entre la psicología y

la educación, con un objeto de estudio, unos marcos teórico-conceptuales y unos métodos de indagación e intervención que le son propios. Esta idea, esbozada por el propio John Dewey en las primeras décadas del siglo pasado, ha sido postulada y defendida por Robert Glaser en su ya clásico artículo de 1973 y retomada actualmente por otros destacados autores (César Coll, 1988; 2001).

Al hablar de disciplina puente, Glaser considera que la psicología de la educación tiene características similares a otras disciplinas aplicadas (como la arquitectura o la medicina) cuyo desarrollo y potencialidad no se puede entender al margen de la disciplina básica correspondiente, la psicología, pero al mismo tiempo, no es enteramente reductible a esta última. El autor considera que la psicología educativa tiene un modo interactivo de operar entre la aplicación, la tecnología y la ciencia básica, por lo que se acerca a las ciencias del diseño y disciplinas con un fuerte componente prescriptivo y de desarrollo tecnológico. El planteamiento anterior rompe con la visión de la psicología de la educación como una simple rama de aplicación de los conceptos emanados de la psicología general o de los procesos básicos que ésta estudia y que se extrapolan a los fenómenos educativos. De esta manera, la psicología de la educación posee identidad propia e intenta ir más allá de ser un campo de aplicación de paradigmas o teorías que han desarrollado sus marcos explicativos fuera de los contextos educativos o escolares que le son propios. Por el contrario, intenta desarrollar un cuerpo de conocimiento teórico y metodológico propio y un saber tecnológico y técnico más cercano —específico de dominio— de las realidades educativas en las que interviene.

Otro destacado psicólogo educativo, David P. Ausubel, también estaba en contra de otorgar un estatuto epistemoló-

gico inferior o subordinado a la psicología de la educación respecto a la psicología general. Ausubel (1969, p. 238) decía que "la psicología de la educación es sin lugar a dudas una disciplina aplicada, pero no es la psicología general aplicada a los problemas educativos". Para ilustrar lo anterior, Ausubel decía que a la psicología general le podía interesar el estudio de las leyes generales del aprendizaje, las cuales en esa época se estudiaban en el contexto de laboratorios experimentales, pero que a la psicología de la educación lo que le interesaba era desentrañar las leyes que rigen el aprendizaje intencional de contenidos específicos que sólo ocurre en determinadas situaciones, propias de los contextos escolares.

Así concebida, la *psicología de la educación* es la disciplina que estudia en el más amplio sentido los procesos psicológicos (cognoscitivos, sociales y afectivos) que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos y los grupos a que éstos pertenecen en prácticas y contextos educativos de muy diversa índole.

Esto implica que el foco de estudio de esta disciplina se centra en el análisis e intervención en torno a los componentes psicológicos de las situaciones educativas, ya sea que éstos se revisen desde la perspectiva de los actores o agentes, de los procesos o de las instancias involucradas. De ahí que la psicología de la educación sea reconocida ante todo como un campo de estudio e *intervención psicoeducativa*. Lo anterior también implica que si algo distingue a la psicología de la educación hoy en día, es su interés por estudiar a los actores y los procesos educativos de manera interrelacionada y holista, considerando los distintos elementos que interactúan en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hay que aclarar que aunque las prácticas y contextos educativos que han sido objeto de estudio e intervención de parte de los psicólogos educativos se han ubicado prioritariamente en el seno de las instituciones escolares, la psicología de la educación no se reduce a la psicología escolar. Es decir, el campo de estudio del profesional de esta disciplina incluye lo que acontece en la escuela, pero también en otros contextos y sistemas: la familia, la comunidad, los ambientes de recreación y laborales, etc. También podemos afirmar que el psicólogo educativo puede estudiar e intervenir a lo largo de todo el desarrollo del ciclo de vida de las personas (*life-span development*), no sólo en la etapa infantil o en la edad escolar, por lo que la psicología educativa tampoco es reductible o equiparable a la psicología infantil o del desarrollo.

Para los fines que interesan en este capítulo, conviene mencionar que la psicología de la educación tiene tres dimensiones que la distinguen: una teórico-conceptual, otra metodológica y una técnico-práctica o de intervención (Coll, 1989; Hernández, 1998). Estas dimensiones consisten en:

- **Dimensión teórico-conceptual:** se refiere al saber conceptual que permite realizar la reflexión y análisis del quehacer psicoeducativo. Se incluyen aquí las distintas teorías, paradigmas o enfoques psicológicos (el cognoscitismo, la psicología genética, la aproximación sociocultural, el enfoque humanista, la teoría conductual, entre otros). En esta dimensión están contenidos los paradigmas psicoeducativos de nivel más local (tales como las teorías de diseño educativo o instruccional, las teorías de la motivación escolar, del aprendizaje cooperativo, etc.). Finalmente, en esta dimensión también se incluyen los saberes provenientes de otras disciplinas educativas que se han incorporado a su discurso, tales como la lingüística aplicada, la sociología del discurso, la antropología educativa, etc. Aunque la disciplina se caracteriza por la pluriparadigmaticidad, es evidente que por lo menos en las dos últimas décadas existe una hegemonía en la disciplina psicoeducativa de las teorías y enfoques de corte constructivista, y más recientemente, del constructivismo sociocultural.
- **Dimensión metodológica:** comprende los distintos saberes y recursos metodológicos utilizados por los psicólogos educativos para la realización de la investigación psicoeducativa. De este modo, incluye tanto las técnicas metodológicas provenientes de la aproximación cuantitativa que enfatizan la descripción y explicación de los fenómenos educativos (por ejemplo, la investigación cuasiexperimental en ambientes educativos con grupos naturales), como las técnicas metodológicas provenientes de la aproximación cualitativa centrada en la interpretación y la comprensión de los procesos y prácticas educativas (por ejemplo, el método clínico-crítico, la etnografía educativa, el análisis de contenido, el estudio de casos, entre otros). También incluye la aproximación denominada investigación-acción o investigación-intervención, interesada no sólo en el estudio de los fenómenos educativos, sino ante todo en la mejora o transformación de las realidades educativas bajo estudio.
- **Dimensión de intervención:** tiene dos componentes, el tecnológico-proyectivo y el técnico-práctico. El primero o *tecnológico proyectivo* se refiere al conocimiento tecnológico relacionado con el desarrollo de modelos y propuestas educativas generales para la intervención (por ejemplo, el diseño de modelos y propuestas instruccionales o de enseñanza-aprendizaje, para la formación de docentes, de evaluación institucional, para la educación a distancia y virtual, entre otros). El segundo o *técnico-práctico* tiene que ver con el conjunto de recursos técni-



### ¿Usted qué opina?

La psicología de la educación, ¿constituye un campo de aplicación derivado de la psicología general o debe concebirse como una disciplina educativa con identidad propia?



cos específicos para la intervención y la solución de problemas en situaciones educativas concretas, así como para el ejercicio concreto de la práctica profesional del psicólogo educativo (por ejemplo, el conocimiento técnico-instrumental específico para la evaluación del aprendizaje escolar, el diseño de materiales educativos, la propuesta de las estrategias y recursos para el aprendizaje de contenidos científicos o de valores éticos, el manejo de instrumentos y técnicas para la evaluación de menores con capacidades de aprendizaje diferentes). Esta última dimensión es la que será desarrollada a lo largo de este capítulo, cuyo foco es precisamente ése, destacar las posibilidades de intervención psicoeducativa del profesional formado en psicología educativa.

Otra acotación importante respecto a la psicología de la educación, que se verá reflejada en el desarrollo del presente capítulo, es que se trata de una disciplina *pluriparadigmática*, ya que en ella coexiste una diversidad de teorías y no hay a la fecha una que explique por sí sola de manera comprensiva la totalidad de los fenómenos psicoeducativos que pueden ser de interés.

En su trabajo clásico sobre el tema de los paradigmas de estudio de los procesos educativos, Lee Shulman (1989) considera que esta situación de *pluriparadigmaticidad* lejos de provocar un estado de inmadurez ha resultado benéfica para el desarrollo del campo porque ha servido para enriquecer las tres dimensiones básicas de la disciplina: teórica, metodológica y tecnológica. Según Shulman, los paradigmas de naturaleza propiamente psicoeducativa surgieron de la necesidad sentida desde la disciplina de construir un conocimiento propiamente psicoeducativo a partir de la investigación realizada dentro y para los escenarios y prácticas educativas. Por otro lado, la existencia de múltiples marcos de referencia para abordar las situaciones psicoeducativas también ocurre como consecuencia de la complejidad y peculiaridad de lo psicológico dentro del contexto educativo y puede asimismo explicarse desde la perspectiva del desarrollo de comunidades de investigación históricamente constituidas en distintos países que se aproximan de diversas maneras al estudio de los procesos educativos (Hernández, 1998).

Lo antes dicho tiene importantes implicaciones en el terreno de la intervención psicoeducativa. Al reconocer que no existe en la psicología de la educación una teoría unificada de lo que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones educativas, podemos fácilmente inferir que tampoco hay una sola manera de concebir y realizar una intervención psicoeducativa dada una situación particular. Como veremos a lo largo del desarrollo de este capítulo, tampoco existe una sola forma de prescribir el deber ser de los procesos instruccionales o de la evaluación, ya que cada paradigma o modelo asumido aborda una propuesta particular.

## Breve recorrido por la psicología de la educación como campo de intervención psicoeducativa

De acuerdo con Hernández (1998), en los últimos años han aparecido en la literatura especializada un número importante de artículos escritos por autores reconocidos que intentan dar cuenta de los principales hitos de la psicología de la educación como disciplina científica y con identidad propia, sobre todo para el caso del contexto anglosajón y europeo. No obstante, la historia de la psicología educativa como campo de intervención profesional ha sido poco documentada, menos aún en el contexto mexicano o latinoamericano. Este autor considera que hay que reconocer el carácter ciertamente local que tienen las actividades y prácticas profesionales psicoeducativas, sobre todo cuando se las sitúa en contexto, ya que asumen diversas facetas en los distintos países en que éstas se desarrollan, dependiendo de factores de contexto, de tipo institucional y hasta de la formación profesional predominante. No obstante, al mismo tiempo pueden encontrarse ciertas tendencias de desarrollo histórico compartidas en contextos afines o interdependientes. En su opinión, de una o de otra forma el devenir de la disciplina y sus alcances en determinado momento, han influido en forma significativa en el desarrollo de la actividad profesional o incluso en las restricciones impuestas a la misma.

Tomando como referente la situación del psicólogo educativo en España, Fernández (1998) describe cuatro fases de desarrollo de la actividad de intervención psicoeducativa:

- 1a. fase. Entre finales del siglo XIX y hasta aproximadamente la década de 1920, identifica una primera fase que caracteriza *el estudio de niños con distintas discapacidades, que fluctúa entre una orientación clínica y psicométrica*. El énfasis estaba puesto en actividades de diagnóstico evaluativo y de tratamiento de las poblaciones mencionadas. Esta primera etapa está muy ligada también a acciones del ámbito de la *educación especial*, pero evidentemente emparentada con la psicología clínica. También había gran interés en estudiar las diferencias individuales, dando la pauta al surgimiento de la psicología diferencial.
- 2a. fase. Entre 1920 y 1955 tiene lugar *el origen y desarrollo de la Psicología escolar* como un campo propiamente psicoeducativo. En esta segunda fase se promueve la creación de servicios profesionales psicológicos dentro y fuera de las escuelas, dirigidos a la atención diagnóstica y terapéutica de niños con dificultades de aprendizaje y con problemas de índole emocional y social.
- 3a. fase. Una tercera fase se sitúa entre la década de 1950 e inicios de la década de 1970. En ella los psicólogos educativos comienzan a incursionar en el terreno de la formación y actualización de los profesores. También en

estos años destaca el interés por actualizar a los docentes en los avances de la disciplina psicológica, sobre todo en lo que toca a las teorías del aprendizaje, el desarrollo y la instrucción, bajo el supuesto de que de esto depende que puedan mejorar su actuación docente. También hay interés por llevar a las instituciones educativas y a la capacitación docente una diversidad de modelos y alternativas aplicables en la planificación educativa, el proceso instruccional y la evaluación de los alumnos.

- 4a. fase. Finalmente, la cuarta fase data de inicios de la década de 1970 y tiene como característica principal el desarrollo de nuevas propuestas educativas que intentan cambiar el foco de interés en el diseño y la intervención educativa, pretendiendo ir más allá del sujeto individual, al reconocer la importancia de otros factores propios del proceso instruccional, así como del contexto social y cultural en que éste se inserta. Durante esta etapa comienza a predominar el enfoque de una *psicología de la instrucción*, dominada por el concurso de los enfoques cognitivos, ecológicos y socioculturales.

El desarrollo anterior no debe interpretarse como una sucesión y cancelación lineal de etapas. No se puede decir que con el simple paso de los años cada una de las fases subsiguientes sustituye a la anterior. El autor sólo intenta describir lo que considera la función profesional predominante o la innovación en su momento, sin que las anteriores desaparezcan del todo. De hecho, podemos reconocer en nuestro propio contexto educativo la presencia de las distintas actividades o funciones que menciona el autor, aunque en cada caso y contexto sigan su propia dinámica y se encuentren sujetas a los avances tanto de la disciplina como de la actividad profesional. Por otro lado, cada entorno social y educativo plantea sus peculiaridades, y en ocasiones rezagos o avances notables.

También hay que recordar que en la década de 1970 aparecen en el contexto anglosajón las dos obras que en opinión de diversos estudiosos del tema marcan un verdadero hito en la psicología educativa contemporánea y en la constitución de una psicología de la instrucción con identidad y reconocimiento propios. Ambos textos dan la pauta a la publicación de muchos más en los años venideros con un claro interés en el diseño de la instrucción y la intervención psicoeducativa. Nos referimos a la publicación en 1966 de *Towards a theory of instruction* de Jerome Bruner (traducida en 1972 como *Hacia una teoría de la instrucción*), y en 1968 de *Educational Psychology: a cognitive view* de David P. Ausubel (publicada en español ocho años después como *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*). Es interesante notar que ambas obras se tradujeron por primera vez al español en México. Otra obra importante para el campo del diseño de la instrucción es *Las condiciones del aprendizaje*, de Robert Gagné (*The conditions of learning*, original de 1965 y traducida en nuestro país en 1979); este autor que también tuvo una influencia considerable en nuestro contexto educativo,

inició sus trabajos siguiendo los principios conductistas, pero a partir de la década de 1980 incorpora los principios de las teorías cognitivas del aprendizaje.

En opinión de Hernández (en preparación), en lo que toca a la historia de la psicología educativa en nuestro país, a pesar de la carencia de documentación al respecto, la evidencia apunta a que existe coincidencia con las cuatro fases antes descritas por Fernández (1998), aunque con una concreción distinta de cada una de ellas dentro de nuestro contexto.

La paulatina participación de nuevos paradigmas y enfoques psicológicos ha dinamizado de manera continua el desarrollo de nuevas prácticas de diseño e intervención psicoeducativa. Por ejemplo, en las décadas de 1960 y 1970, con el advenimiento y hegemonía del paradigma conductista y sus aportaciones (enseñanza programada, análisis de tareas, sistemática educativa, objetivos conductuales, sistema de instrucción personalizada, etc.) comenzaron a cobrar auge las prácticas de intervención profesional relacionadas con los modelos de condicionamiento operante en educación especial y psicología escolar, el diseño de planes de estudio y materiales educativos basados en la confección de objetivos conductuales y los modelos de sistematización de la enseñanza, la evaluación mediante pruebas objetivas, entre otros (Hernández, en preparación).

Pero en la década siguiente, en la de 1980, tanto en nuestro contexto como en otras latitudes, el panorama era muy distinto. Se cuestionaban fuertemente las limitaciones teóricas y los alcances educativos del enfoque conductista y se daba la proliferación de una diversidad de modelos de intervención psicoeducativa basados en el constructivismo. Ya antes se mencionó que en las dos últimas décadas los enfoques constructivistas (psicogenético, cognitivo y sociocultural) se apropiaron sucesivamente de los escenarios educativos. Los psicólogos educativos incursionan ahora en una diversidad de modelos y programas de intervención cuya intención es promover el desarrollo cognitivo y fomentar el aprendizaje de habilidades cognitivas y del pensamiento. Se diseñan propuestas y materiales para promover la motivación y el aprendizaje estratégico y significativo. Se pone un acento especial en investigar los procesos de desarrollo de niños y adolescentes en diversas áreas (cognitiva, emocional, social, psicomotriz, moral) para fundamentar los planes de estudio y los nuevos métodos educativos. Se da un desarrollo muy importante de la llamada tecnología del texto instruccional y de los programas para aprender a pensar y de habilidades del pensamiento. La intervención en el campo de la educación especial adopta la filosofía y prácticas educativas de los modelos de inclusión y educación para todos, se da apertura a la integración al aula regular y se pone en tela de juicio el concepto mismo de problema de aprendizaje, ya que éste ubica el déficit exclusivamente en el sujeto que aprende.

Al mismo tiempo, gradualmente se han incorporado las metodologías de corte cualitativo y se ha acrecentado el influjo de las teorías sociales y humanistas, modificando la vi-

sión aplicacionista y tecnocrática de la psicología de la educación que prevaleció hasta entrada la década de 1980. Por otro lado, hay que reconocer que diversas instituciones que se dedican a la enseñanza de esta disciplina se han destacado por sus modelos de formación profesional basados en la práctica en escenarios naturales.<sup>1</sup>

Por otra parte, la fuerte presencia del constructivismo en la educación conduce a postular, al menos en el plano de reformas y proyectos educativos, un currículo y una enseñanza centrados en el alumno, a quien se concibe como un agente activo de su propio aprendizaje y con un gran potencial como constructor del conocimiento. Pero no hay que olvidar que en el constructivismo confluye una diversidad de posturas, y podemos identificar perspectivas y autores que propugnan por el constructivismo social (que enfatiza los contextos sociales y las culturas de referencia), mientras que otros autores representan el constructivismo psicológico o individual (que privilegia los procesos intrapsicológicos de construcción del conocimiento).

Con el arribo del siglo XXI, se plantean nuevas demandas al profesional de la psicología. La aparición del discurso de la llamada sociedad del conocimiento enfrenta al psicólogo educativo a replantear su conocimiento, su filosofía educativa y a buscar la innovación en los modelos de intervención. En palabras de Pozo y Monereo (1999, p. 11), la principal demanda que se le hace a la educación en el siglo XXI es la siguiente:

En una sociedad cada vez más abierta y compleja, hay una insistencia creciente en que la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas.

Es por ello que la capacidad de aprender se sitúa actualmente en el centro de los nuevos proyectos educativos; de aquí surge la denominación de enseñanza centrada en el aprendizaje o centrada en el aprendiz. En el umbral de la sociedad del conocimiento, se requiere que las personas en todos los niveles de escolaridad, en ámbitos laborales y sociales diversos, puedan disponer de estrategias adaptativas que les permitan el autoaprendizaje permanente y significativo, así como el afrontamiento exitoso de problemas reales en entornos cambiantes y complejos. Para los psicólogos educativos lo anterior se traduce en la necesidad de disponer de competencias profesionales que les permitan trabajar desde un enfoque de *aprendizaje estratégico*, el cual hace posible que el aprendiz gestione sus propios aprendizajes, adopte una autonomía creciente en sus actividades —académicas, laborales, recreativas— y disponga de herramientas sociales e intelectuales que le permitan un aprendizaje conti-

nua a lo largo de la vida. Otros desafíos importantes para el psicólogo educativo en esta nueva etapa, como veremos a continuación, se ubican en la promoción de aprendizajes colaborativos, la educación en valores y el manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En relación con lo anterior, las profundas transformaciones que hoy experimentamos en contextos sociales altamente cambiantes, propios de la globalización y la era del conocimiento, también ponen a prueba los paradigmas imperantes sobre el aprendizaje profesional en las universidades. De hecho, la condición de cambio en contraste a la de estabilidad, es el rasgo fundamental de la sociedad que hoy nos toca vivir y esto implica que la sociedad y todas sus instituciones están en un proceso continuo de transformación. Esto trastoca la perspectiva del trabajo permanente, del empleo para toda la vida o de la vigencia de larga duración del conocimiento emanado de las disciplinas que se enseñan. Como es obvio, esta situación trastoca los roles de los profesionales de la educación, incluido el psicólogo, y la formación que se recibe en las universidades.

Como hemos venido argumentando, no hay intervención verdaderamente profesional sin un marco de referencia o teorización que la sustente. La teorización se vincula con los **paradigmas psicoeducativos**. Para ofrecer al lector una visión panorámica, en el cuadro 7.1 se sintetiza la metáfora educativa que subyace a los principales paradigmas psicoeducativos ya que ésta marca en buena medida la filosofía, intencionalidades y posibilidades de intervención del profesional de la psicología en la educación. Asimismo, en la figura 7.1 se ilustran algunas de las aplicaciones y desarrollos en educación más reconocidos (Hernández, 1998; Hernández, 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

#### CONSULTA

Para adentrarte en las teorías del aprendizaje y la psicología educativa, le sugerimos consultar el sitio: [http://educacion.idoneos.com/index.php/Teor%C3%ADas\\_del\\_aprendizaje](http://educacion.idoneos.com/index.php/Teor%C3%ADas_del_aprendizaje).  
Vínculo con sitios relacionados con el tema teorías del aprendizaje y paradigmas educativos: [http://www.emtech.net/learning\\_theories.htm](http://www.emtech.net/learning_theories.htm).



#### ¿Usted qué opina?

La existencia de distintos paradigmas psicoeducativos implica diferentes formas de concebir la psicología de la educación, su finalidad, objeto de estudio y posibilidades de intervención. ¿Qué diferencias existen en la concepción de lo que es la psicología educativa y la intervención educativa entre los paradigmas que aquí se revisan?

<sup>1</sup> En el caso de las escuelas de la UNAM, Facultad de Psicología, FES Iztacala y FES Zaragoza, la revista del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) dedicó en 1996 un número especial a dichos modelos de formación en la práctica: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Nueva Época, vol. 1, núm. 2.



**Cuadro 7.1**

Metáfora educativa en los principales paradigmas psicoeducativos.

Dimensión/ Paradigma	Conductista	Humanista	Psicogenético	Cognitivo	Sociocultural
<b>Alumno</b>	Sujeto cuyo desempeño está condicionado externamente por las condiciones del programa conductual de instrucción.	Es una persona total y única, con potencial de autodeterminación y desarrollo creativo e integrado en todas las esferas.	Constructor activo de esquemas y estructuras operatorias; elabora interpretaciones propias de los contenidos en función de su competencia cognitiva.	Procesador activo de la información que posee competencia cognitiva para aprender estratégicamente y solucionar problemas.	Ser social que efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales y participa en prácticas que le permiten aculturarse y socializarse.
<b>Profesor</b>	Desarrolla una serie adecuada de arreglos de contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar; ofrece modelos conductuales.	Facilitador de la capacidad potencial de autorrealización del alumno; creador de clima de confianza, colaboración y respeto.	Facilitador del aprendizaje y desarrollo; promotor de la autonomía moral e intelectual del alumno.	Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y estrategias para un aprendizaje significativo.	Agente cultural que realiza labor de mediación entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos mediante un ajuste de la ayuda pedagógica.
<b>Enseñanza</b>	Arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento para promover un aprendizaje eficiente.	Promueve la autorrealización de los alumnos en todas las esferas de la personalidad.	Indirecta, por descubrimiento, orientada a promover la reinterpretación de las interpretaciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares.	Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias cognitivas: el cómo del aprendizaje.	Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en la zona de desarrollo próximo.
<b>Aprendizaje</b>	Cambio estable en la conducta o en la probabilidad de respuesta del alumno que adquiere un repertorio conductual.	Para ser significativo requiere ser autoiniciado, participativo, ligado a objetivos personales y experiencial.	Determinado por el nivel de desarrollo cognitivo; los cambios relevantes requieren abstracción reflexiva y la inducción de conflictos cognitivos.	Determinado por conocimientos y experiencias previas; construcción significativa de representaciones y significados.	Promueve el desarrollo mediante interiorización y apropiación de representaciones y procesos; labor de construcción e interacción conjunta.

co de referencia básico y compartido, propio de todo profesional de la psicología.

El campo mismo de la psicología de la educación se ha diversificado en la práctica de manera tal que existen varias áreas de subespecialización relacionadas a ésta. Finalmente, la complejidad y multideterminación de los fenómenos educativos que afronta el psicólogo educativo requieren que su marco de referencia y sus habilidades para la intervención permitan incorporar los saberes propios de otros campos de especialización psicológica así como de otras disciplinas educativas.

Lloyd y Dewey (1997), con base en el documento de la Asociación Psicológica Americana (APA), *Psychology/Careers for the Twenty-first Century: Scientific Problem Solvers*, plantean las principales especializaciones profesionales de los psicólogos, incluyendo aquellas relacionadas con la psicología de la educación. Es interesante notar que los

autores consideran que son las especializaciones más importantes relacionadas con la disciplina psicológica tomando en cuenta las necesidades actuales, y que en todos los casos se orientan a una actuación profesional competente que busca la solución de problemas sociales y la construcción de nuevos conocimientos psicológicos. Una síntesis adaptada de algunas de estas especializaciones, las más reconocidas en nuestro medio, se puede consultar en el cuadro 7.2. Es importante que el lector tenga en cuenta que esas especializaciones y las subespecializaciones que de ellas puedan derivarse, no son inmutables, sino que están sujetas al cambio y que las prácticas profesionales concretas en que se expresan dependen del contexto y la cultura donde se llevan a cabo.

Hay que aclarar que no podemos ver estas especializaciones como totalmente excluyentes, sobre todo en el caso de aquellas vinculadas con el campo de la educación, de mane-

### Cuadro 7.2

Principales especializaciones profesionales del psicólogo.

<b>Psicólogo clínico</b> <i>Clinical psychologist</i>	Evalúa y trata a personas que presentan problemas psicológicos. Puede actuar como terapeuta de personas que experimentan crisis psicológicas o con individuos que sufren de trastornos psicológicos crónicos. Algunos psicólogos clínicos tienen una aproximación generalista y trabajan con una amplia variedad de poblaciones, mientras que otros trabajan con grupos específicos, como niños o adultos con desórdenes específicos como la esquizofrenia. Trabajan en escenarios académicos, hospitales, centros comunitarios de salud o realizan práctica privada.
<b>Psicólogo consejero</b> <i>Counseling psychologist</i>	Realiza actividades similares a las del psicólogo clínico, pero el psicólogo que trabaja en consejo psicoeducativo tiende a enfocarse a personas con problemas de ajuste psicológico más que a personas que sufren de trastornos psicológicos severos. Sus ámbitos prioritarios de empleo son las instituciones educativas, los centros comunitarios de salud y la práctica privada.
<b>Psicólogo del desarrollo</b> <i>Developmental psychologist</i>	Estudia el desarrollo intelectual, social y emocional de las personas a lo largo del ciclo de vida. Algunos atienden un periodo particular (sobre todo en la infancia o la adolescencia). Realizan tareas de investigación y enseñanza en escenarios académicos y como consultores de guarderías, escuelas o agencias sociales.
<b>Psicólogo educativo</b> <i>Educational psychologist</i>	El psicólogo educativo estudia los procesos de aprendizaje humano e interviene en ellos. Intenta comprender los aspectos básicos del aprendizaje y con base en ellos desarrolla materiales y estrategias que mejoran los procesos de aprendizaje. De manera amplia, participa en el diseño y operación de entornos de aprendizaje facilitadores. Por ejemplo, puede estudiar los procesos de lectura y desarrollar enfoques y estrategias innovadoras para promover su aprendizaje.
<b>Psicólogo experimental</b> <i>Experimental psychologist</i>	Incluye un grupo diverso de psicólogos que realizan investigación principalmente en áreas básicas de la psicología (por ejemplo, memoria, aprendizaje, cognición, percepción, motivación, lenguaje). La investigación puede ser conducida con animales y humanos. En ocasiones la investigación toma un carácter aplicado en escenarios reales. La mayor parte de estos psicólogos trabajan en escenarios académicos y laboratorios de investigación.
<b>Psicólogo de la salud</b> <i>Health psychologist</i>	Su campo de interés son las contribuciones de la psicología a la promoción y mantenimiento de una buena salud mental y bienestar emocional y físico, así como la prevención y tratamiento de las enfermedades con una perspectiva psicológica. Su campo laboral se ubica en hospitales, escuelas médicas, centros de rehabilitación, agencias de salud pública, escenarios académicos y práctica privada.

(continúa)

**Figura 7.1**

Relaciones a la educación de los principales paradigmas psicoeducativos.



Figuet

### CONSTRUCTIVISMO PSICOGENÉTICO

- Currículo de investigación por ciclos de enseñanza.
- Métodos de aprendizaje por descubrimiento autónomo.
- Currículo de orientación cognitiva.
- Estrategias de conflicto cognitivo y desajuste óptimo.
- Evaluación clínico-crítica.
- Lenguaje LOGO.
- Programas para promover pensamiento formal.
- Enfoque de educación moral basado en estadios de razonamiento y solución de dilemas.

### ENFOQUES COGNITIVOS

- Aprendizaje significativo ausubeliano.
- Estrategias instruccionales (organizadores previos, mapas conceptuales, redes semánticas, UVE de Gowin, etcétera).
- Programas de enseñar a pensar, de aprender a aprender y de motivación intrínseca.
- Modelos y estrategias para la comprensión, composición y solución de problemas.
- Tutores inteligentes, simuladores y sistemas expertos.
- Análisis cognitivo de tareas.



Carl Rogers

### HUMANISMO

- Aprendizaje significativo vivencial rogeriano.
- Educación en un ambiente de libertad orientado a la autorrealización y a promover la autoestima.
- Propuestas de desarrollo del pensamiento creativo.
- Trabajo autoiniciado de investigación y por proyectos.
- Autoevaluación y celebración de contratos y planes personales.
- Tutoría docente y entre compañeros.



David P. Ausubel

### CONDUCTISMO

- Objetivos conductuales.
- Enseñanza programada.
- Análisis conductual de tareas.
- Métodos de modificación de conducta en educación.
- Sistemas de reforzamiento a través de incentivos, castigos y economía de fichas.
- Instrucción asistida por computadora, IAC.
- Evaluación objetiva del aprendizaje.
- Modelos de sistematización de la enseñanza y análisis conductual del contenido.



Lev Vygotsky

### ENFOQUE SOCIOCULTURAL

- Entornos de aprendizaje basados en el andamiaje y la creación de ZDP.
- Cognición y enseñanza situadas.
- Evaluación auténtica y evaluación dinámica.
- Modelos y estrategias de aprendizaje recíproco y colaborativo.
- Modelos de mediación para la enseñanza de la alfabetización y de lenguaje total.
- Literacidad crítica y enseñanza dialógica.
- Enseñanza auténtica de las matemáticas y la estadística.
- Propuesta de enseñanza de las ciencias a través del enfoque ciencia-tecnología-sociedad.
- Diseño de entornos virtuales apoyados en TIC como instrumentos semióticos.



Burrhus Frederic Skinner

## Algunas áreas de especialización del psicólogo en el ámbito de la intervención profesional

La psicología de la educación es una de las disciplinas más promisorias hoy en día entre las ciencias de la educación. En el terreno mismo de la disciplina psicológica, representa una de las áreas de especialización profesional más amplias y

reconocidas. No obstante, existen importantes relaciones de interdependencia entre las diversas áreas de especialización profesional del psicólogo. Por una parte, esto se debe a la existencia de algunos principios básicos de la disciplina psicológica, pero, por otra, a la problemática que se atiende y a las demandas comunes de la práctica profesional en los escenarios reales. Por otro lado, al mismo tiempo que se espera que el psicólogo posea un conocimiento suficientemente profundo en el área en que se desenvuelve, requiere un mar-

**Cuadro 7.2**

[continuación]

<b>Psicólogo industrial</b> <i>Industrial/organizational psychologist</i>	Se interesa en las relaciones entre las personas y los ambientes laborales y organizacionales en que se desenvuelven. Puede desarrollar nuevas formas para incrementar la productividad o se involucra en la selección y capacitación de personal en las empresas u otro tipo de organizaciones. Se emplean sobre todo en empresas y negocios diversos, agencias gubernamentales y escenarios académicos.
<b>Psicofisiólogo</b> <i>Physiological psychologist</i>	Estudia los correlatos fisiológicos de la conducta. Abarca desde el estudio de procesos muy básicos, como el funcionamiento de las células cerebrales, hasta fenómenos como los cambios conductuales provocados por el uso de drogas o los correlatos genéticos y biológicos de los trastornos psicológicos. Puede intervenir en la rehabilitación de personas con diversos tipos de daño cerebral o problemas de funcionamiento neurofisiológico. Su campo de trabajo prioritario son los laboratorios de investigación, los hospitales y los escenarios académicos.
<b>Psicólogo escolar</b> <i>School psychologist</i>	Se involucra en el fomento y mejora de los procesos de desarrollo de los escolares en el contexto de los escenarios educativos a los que asisten. Evalúa las habilidades psicoeducativas de los estudiantes y recomienda o conduce intervenciones para facilitar el aprendizaje de éstos. Por lo general trabaja en el sistema escolar, tanto público como privado. Con frecuencia actúa como consultor de los padres, profesores y autoridades escolares a fin de optimizar las condiciones del ambiente de aprendizaje que rodea a determinados alumnos.
<b>Psicólogo social</b> <i>Social psychologist</i>	Tradicionalmente, se dedica al estudio de nuestras creencias, comportamientos, representaciones o sentimientos en la medida en que son afectados por los otros. Algunos temas de interés en el ámbito de la intervención incluyen la formación y cambio de actitudes, el estudio y manejo de la agresión, el prejuicio, el comportamiento grupal, la atracción interpersonal, la conducta cívica o política, entre otros. Su campo de trabajo incluye los escenarios académicos, las agencias federales y gubernamentales, los escenarios comunitarios, las empresas vinculadas con los medios de comunicación social, etc., donde realizan investigación aplicada e intervención.

ra tal que la formación y actividades profesionales que estos autores proponen para el caso del psicólogo educativo, el consejero, el psicólogo escolar y el psicólogo del desarrollo tienen mucho en común. En el caso de las universidades mexicanas, en la mayor parte de los planes de estudio que incluyen la carrera de psicología, suelen ofrecer bajo el rubro de psicología educativa la formación que se relaciona con las áreas de especialización mencionadas. Y como veremos a continuación, la complejidad de los fenómenos y problemáticas que

enfrenta el psicólogo han conducido a la necesidad de una mayor interacción entre las diversas especializaciones.

Pero detrás de esta situación está un problema más complejo, el cual constituye uno de los puntos a debatir hoy en día: ¿necesitamos un psicólogo generalista o un psicólogo especializado, o incluso subespecializado? O bien, ¿cómo se ejerce la profesión en distintos contextos, como especialista o con una visión de psicólogo general? En la discusión de Roe (2003) sobre el caso de la psicología europea, el autor plantea que, por lo menos en el contexto institucional europeo, no existe algo llamado "psicólogo generalista", dado que estos profesionales ejercen de algún modo como especialistas (psicólogo clínico, psicólogo educativo, psicólogo del tráfico, psicólogo del deporte, etc.). Asimismo, hay diferencias sustanciales en los contextos ocupacionales en que operan los psicólogos y por ello algunas especialidades sólo pueden darse en determinados países europeos. De manera similar, la Asociación Psicológica Americana reconoce 54 divisiones en el ejercicio de la psicología profesional, de las cuales se deriva un número considerable de temas de intervención y estudio (<http://www.apa.org/about/division.html>, datos de abril de 2006). Algunas de estas especializaciones, las más amplias y reconocidas, las mencionamos en el cuadro antes referido.



### ¿Usted qué opina?

En el contexto inmediato al lector, considerando las particularidades de la formación (el currículo de la carrera) y las actividades profesionales del psicólogo (los ámbitos de ejercicio profesional), ¿puede hablarse del psicólogo general o del psicólogo especializado?, en un futuro no lejano, ¿hacia dónde apunta la tendencia en el plano local, nacional o internacional?, ¿se prevé una mayor especialización del psicólogo?, ¿en qué dirección?, ¿en interacción con qué campos de conocimiento y profesiones?



La imagen tradicional del psicólogo escolar e infantil. No obstante, sus posibilidades de intervención profesional son mucho más amplias.



### CONSULTA

Para profundizar en la comprensión del campo de la Psicología Educativa en distintos contextos de formación y ejercicio profesional, consulte los sitios de asociaciones profesionales internacionales: American Psychological Association (APA), <http://www.apa.org/>; American Educational Research Association (AERA), <http://www.aera.net/>; European Association for International Education (EAIE), <http://www.eaie.nl/>

## El psicólogo de la educación y su campo de actuación profesional

Lo que hace la diferencia en el desempeño de los profesionales es su capacidad de contender con las situaciones reales que son propias de un contexto profesional en cambio permanente, y se ubica en lo que Donald Schön (1992) llama "las zonas indeterminadas de la práctica", que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos de valor. Es decir, los problemas relevantes que se enfrentan en el mundo profesional, y en general en los escenarios de la vida real, constituyen situaciones poco definidas o estructuradas, y plantean dilemas de diversa índole (de desarrollo tecnológico, ambientales, éticos, políticos, económicos). De lo anterior se desprende la preocupación por la falta de conexión entre el conocimiento profesional que se enseña en las universidades y las competencias que se les exigen hoy en día a los profesionales en el terreno de la realidad: "sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos, pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir" (Schön, 1992, p. 23). Por ello es un gran error pensar que lo que tenemos que hacer es enseñar a los futuros profesionistas un cúmulo de teorías y técnicas y esperar que las apliquen automáticamente cuando enfrentan una situación problema en un escenario real.

Los psicólogos educativos, al igual que todo profesional, requieren una sólida formación conceptual en la disciplina psicológica. Pero ésta no es suficiente para que puedan adquirir las competencias profesionales complejas y adaptativas que les demanda la sociedad, algunas de las cuales mencionamos antes. Los psicólogos educativos, al igual que otros profesionales que realizan labores de intervención, requieren fundamentar su actuación profesional e innovarla continuamente para dar respuesta a nuevas demandas sociales y del sector laboral, así como a la incursión acelerada de las tecnologías de la información en sus respectivos campos profesionales (Díaz Barriga, A., 2005).

De acuerdo con Robert Roe (2003), las **competencias profesionales** propias del psicólogo se adquieren típicamente en un proceso de "aprender haciendo" en la situación actual del trabajo, durante las prácticas en escenarios reales y externos a las aulas universitarias o en una situación de aprendizaje basado en simulación. Es decir, las competencias sólo pueden ser adquiridas en la práctica, realizando las tareas, responsabilidades y roles requeridos, por lo que es necesario crear un sistema de entrenamiento profesional supervisado en escenarios reales. Cabe aclarar que una **competencia**, de acuerdo con Philippe Perrenoud (2004, p. 11), "consiste en la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". Dichos recursos cognitivos incluyen conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, entre otros, que son movilizados por la competencia considerada para enfrentar una situación usualmente inédita (en el caso de nuestro interés, relacionada con la actuación docente en torno al empleo de las TIC en educación). Pero la competencia no es la simple sumatoria de conocimientos más habilidades más actitudes; aunque incluye esos recursos, la competencia se construye gracias a la integración u orquestación de tales recursos. El ejercicio de una competencia implica realizar una acción adaptada a la situación que se enfrenta de un modo lo más eficaz posible. Así, la movilización de saberes ocurre y es pertinente en un contexto o situación dada, por lo que se requiere echar mano de procesos complejos que implican la toma de decisiones, la elaboración de juicios, la adopción de puntos de vista, la clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y para poder solucionar la problemática o tarea.

### CONSULTA

Para ampliar el tema de la construcción de competencias y el aprendizaje basado en proyectos, consultar a Philippe Perrenoud: <http://kino.iteso.mx/~luisg/COMPETENCIAS%20CONSTRUIR%20COMPETENCIAS.doc>; [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html). En relación con las competencias profesionales del psicólogo, puede consultar a Robert Roe: <http://www.papelesdelpsicólogo.es/vernumero.asp?ID=1108>

Lo anterior nos permite plantear algunos de los problemas nodales de la formación del psicólogo en países como el nuestro: la insuficiente vinculación entre la formación teórica y la práctica asociada a currículos que enfatizan la teoría y minimizan la formación para el ejercicio profesional; la escasa presencia de visiones multiparadigmáticas e interdisciplinarias; la falta de fundamentos sociales para el estudio del comportamiento humano; la carencia de estancias supervisadas y prolongadas en escenarios reales; y el que no se capacite al alumnado para la resolución de problemas de índole profesional o de conflictos y dilemas éticos que enfrentan en la práctica, así como la falta de preparación para el trabajo en equipo, la innovación o la derivación tecnológica (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2005).

En el caso de la psicología educativa, Carlos (2004-2005) encuentra que ha experimentado un gran crecimiento en nuestro país al grado que ocupa el segundo lugar —después de la especialidad en clínica— en matrícula y número de egresados. En 2001, se identificaron en México 82 programas de psicología que tenían esta opción como área profesional y 14 otorgaban el título de psicólogo educativo. En relación con las funciones profesionales de los psicólogos educativos, la que resultó más frecuente era la evaluación, seguida en orden decreciente por la planeación, la intervención, la investigación y la detección o el diagnóstico. A su vez, las principales actividades profesionales del psicólogo educativo se ubicaban en la docencia, la planeación y aplicación de programas educativos, la orientación vocacional y educativa y la elaboración de materiales didácticos.

Pero ¿quién es el psicólogo educativo?, ¿qué caracteriza a este profesional?, ¿qué sabe hacer y en qué ámbitos desarrolla su actuación profesional? Veamos a continuación algunas concepciones de lo que identifica a este profesional, sus habilidades profesionales y los escenarios donde se desenvuelve. El psicólogo estudia cómo es que las personas piensan, se comportan, desarrollan, aprenden y comunican. Tradicionalmente se ha asumido que el rol principal del psicólogo educativo es el estudio de los procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y desarrollo humano en los escenarios educativos (escuela, familia, comunidad) y su intervención en ellos. El psicólogo educativo es un profesional que puede intervenir tanto a nivel individual como grupal e institucional, en escenarios escolares, comunitarios y de otro tipo, ofreciendo una diversidad de servicios profesionales. En relación con los principales ámbitos o áreas de actuación profesional en donde se desarrolla el psicólogo educativo, en la figura 7.2 recapitulamos algunas de las que integran distintos autores (The Educational Psychology Service, 2005).

Como vemos, el psicólogo educativo no sólo realiza intervención propiamente dicha, sino que además puede realizar prevención, evaluación, entrenamiento, investigación o consultoría, entre otras actividades profesionales. También podemos decir que los distintos ámbitos (que incluyen tanto funciones como habilidades y competencias) no son exclu-



### ¿Usted qué opina?

Existen otros profesionales que realizan actividades de intervención en el campo de la educación que pueden considerarse afines y complementarias con las del psicólogo de la educación, no obstante, sus marcos de referencia y formas de intervención son distintas. Tal es el caso del pedagogo. ¿Qué diferencias y similitudes existen entre ambos profesionales?

yentes, y que en la dinámica de actuación profesional del psicólogo aparecen entremezclados. Para algunos autores la actividad central de un profesional de la psicología, dado el carácter de prestación de un servicio social a la población usuaria, es la de intervención en sentido amplio, contemplando sus posibilidades como intervención diagnóstica, intervención preventiva, intervención remedial, intervención autogestiva, etc. Lo referente a la evaluación y la investigación asociada a esas intervenciones también se discute en la literatura como un componente indisoluble y necesario de la intervención, tal como veremos más adelante.

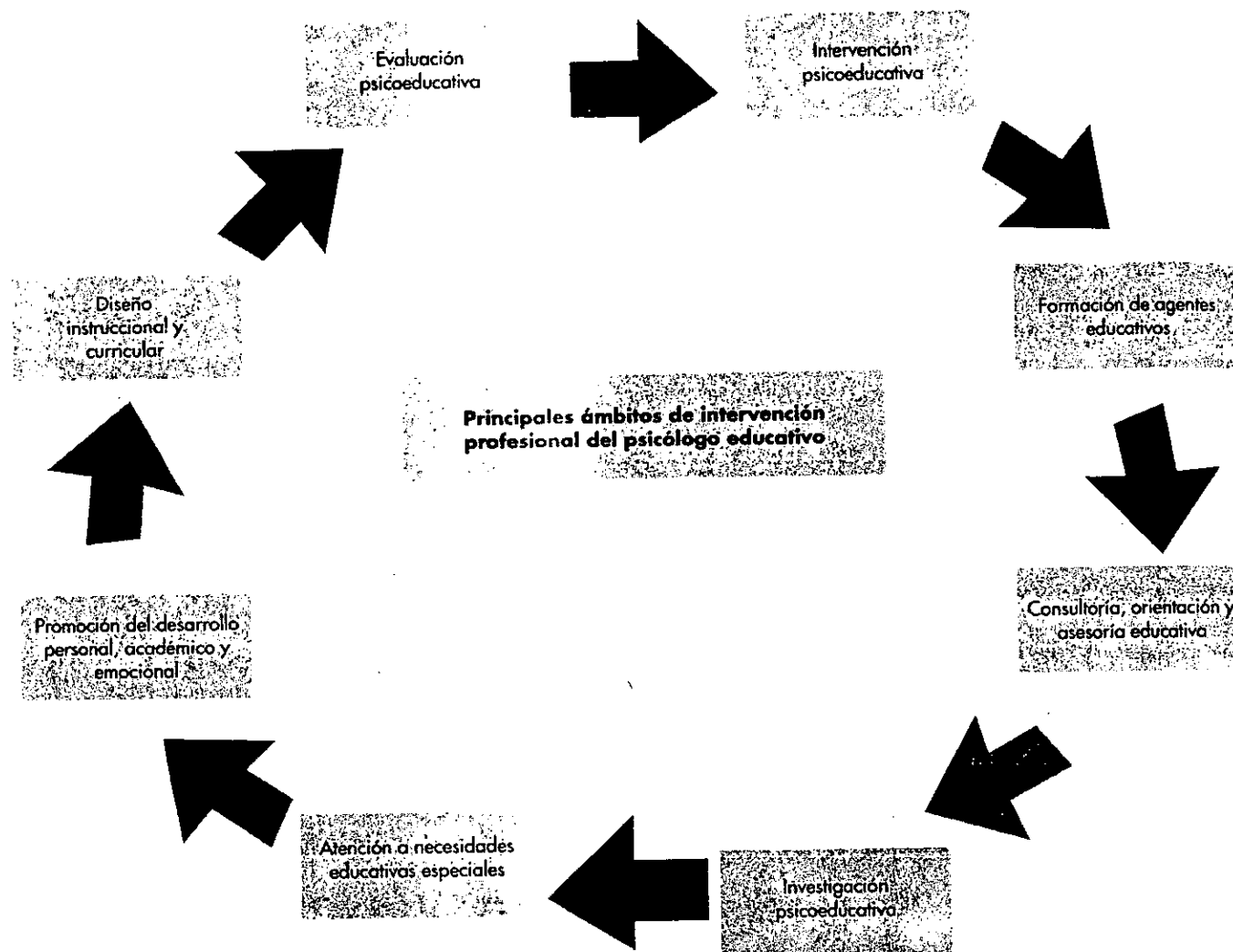
De esta manera, no existe una sola manera de clasificar las habilidades y ámbitos de intervención del psicólogo educativo, así como tampoco hay una jerarquización definida entre éstas.

Por otro lado, aun cuando exista afinidad y una formación compartida en la psicología, no hay que confundir la identidad del psicólogo educativo con la del psicólogo clínico, como tampoco con la labor profesional del psiquiatra. El psicólogo clínico atiende los desórdenes afectivos y de la personalidad, así como la promoción del bienestar emocional. El psiquiatra es un profesional con una formación inicial en medicina y una especialización ulterior en psiquiatría, que lo hace competente para atender desórdenes psiquiátricos y para prescribir medicación dado el caso.

A continuación el lector encontrará una descripción general de los ámbitos de intervención profesional mencionados.

#### ■ Intervención psicoeducativa

En términos generales, la **intervención profesional** del psicólogo se refiere a la actuación de este profesional dirigida a la prevención y solución de problemas psicológicos, o al logro de determinados beneficios para las personas o grupos a que se dirige dicha intervención. En el caso del psicólogo educativo, éste enfoca sus intervenciones a la promoción del desarrollo de las personas no sólo en la etapa escolar, sino a lo largo del ciclo de vida, para lograr cuestiones como su realización personal y académica, o su inclusión social y bienestar emocional. Asimismo, interviene profesionalmente para promover la mejora e innovación de las instituciones educativas, a través del diseño y puesta en marcha de programas, planes, materiales educativos, unidades y secuencias de

**Figura 7.2**

Principales ámbitos de intervención profesional del psicólogo educativo.

enseñanza-aprendizaje, entre otras. En el campo de la psicología escolar, suele intervenir para atender necesidades y problemas que presentan tanto los estudiantes como los padres y profesores e incluso otros miembros del personal o la comunidad. Una nueva mirada a la figura 7.2 nos permite entender que la **intervención psicoeducativa** resulta la categoría más amplia o general que da cuenta de las posibilidades de actuación profesional del psicólogo en la educación, por lo que puede decirse que integra otros de los ámbitos incluidos.

Aunque el campo de la intervención psicológica tradicionalmente ha asumido un enfoque remedial, actualmente el foco de las intervenciones se está trasladando a un enfoque preventivo y prospectivo o de innovación. De la misma manera, la intervención ya no abarca exclusivamente al usuario directo, sino también a aquellas personas e instancias que le son significativas y están involucradas en la situación educativa de interés, por lo que el enfoque de las intervenciones que

realiza el psicólogo educativo ha pasado de ser unipersonal a grupal ecológico o de sistema social (Shea y Bauer, 1997). Actualmente, la filosofía que subyace a la intervención psicoeducativa que realiza el psicólogo educativo apunta hacia su competencia para establecer y monitorear intervenciones que tengan como meta el facultamiento o empoderamiento de las personas, así como la supervisión de la implantación exitosa de intervenciones consensuadas entre éstas, para apoyar la autogestión o autodeterminación de los usuarios.

Ahora se describirán algunas de las posibilidades de actuación profesional del psicólogo considerando lo antes dicho. Dados los límites de la extensión de este capítulo, reconocemos que es imposible presentar un recuento exhaustivo de lo que este profesional puede hacer, sin embargo, la información vertida permite entender la amplitud de su ámbito y posibilidades de actuación profesional. Otra cuestión más a tomar en cuenta es que aunque la intervención en el campo



por excelencia del psicólogo educativo se realiza en contextos de educación escolarizada, también puede intervenir en otros escenarios educativos no escolarizados muy diversos (comunidades, empresas, organizaciones no gubernamentales, grupos informales, entre otros).

### ■ Entrenamiento y formación de agentes educativos

El psicólogo educativo es un profesional competente en la formación de otros agentes educativos tanto en entornos escolarizados como no escolarizados (por ejemplo, padres, profesores, directivos, educadores, pares, animadores comunitarios, capacitadores de personal, entrenadores deportivos). Puede conducir un análisis de necesidades y del contexto institucional, personal o familiar, que le permitan tomar decisiones respecto a las áreas a desarrollar mediante procesos de formación, entrenamiento o capacitación. Por ello puede decirse que una labor central de este profesional es la de ser formador de formadores.

Entre sus habilidades se encuentran la identificación y diseño de programas y estrategias de instrucción, aprendizaje y evaluación apropiadas para la formación de educandos y educadores. A manera de ejemplo, algunos tipos de estrategias que puede implementar el psicólogo educativo incluyen estrategias cognitivas para el aprendizaje y la motivación, para fomentar el aprendizaje colaborativo, para el manejo del clima del aula, para el manejo conductual y disciplinario, para la inclusión social y en el aula de personas con capacidades diferentes, para el entrenamiento a padres en el manejo de conductas disruptivas en los adolescentes, para la capacitación de promotores de salud en comunidades indígenas, para la educación de profesores apoyada en TIC en ambientes educativos virtuales, entre otras.

### ■ Consultoría, orientación y asesoría psicoeducativa

El psicólogo educativo contribuye en distintos escenarios como consultor o asesor aportando opiniones y propuestas calificadas sustentadas en su conocimiento y experiencia (por ejemplo, sobre procesos de aprendizaje y enseñanza, manejo de la motivación y los procesos afectivos en situaciones educativas, fomento del desarrollo infantil y las habilidades de pensamiento, promoción de estrategias para aprender a aprender, desarrollo y operación de determinados programas educativos, etc.), que permiten prevenir y solucionar problemas o generar programas y entornos educativos innovadores.

Dentro de este ámbito, desde la década pasada ha tomado un fuerte impulso la orientación y tutoría académica, labor en la que participan psicólogos educativos, pedagogos y docentes de los distintos niveles educativos. La tutoría académica tiene como propósito central favorecer el desempeño académico del alumnado a través de acciones personalizadas o grupales y contribuir a su formación como persona, como agente social o como profesional. Consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes por parte de tutores competentes y formados para esta función.

Entre sus objetivos principales destaca la formación integral del estudiante mediante acciones de fortalecimiento que les permitan generar y hacer uso de recursos académicos y personales, así como atender, a nivel institucional, la problemática de rezago, reprobación y deserción, entre otros. De esta manera, la tutoría se encamina a promover la construcción de recursos personales (académicos, emocionales, comunicativos y sociales) para la toma de decisiones, la solución de conflictos y la conformación de planes y proyectos de vida y carrera. Un eje importante del trabajo tutorial, es la posibilidad de diseñar programas y materiales educativos así como de construir y gestionar redes de apoyo escolares y comunitarias (Canales, Abaunza, Delgado y Saad, 2007).

### ■ Investigación psicoeducativa

Aunque la formación en investigación psicoeducativa requiere de estudios de posgrado y de la participación en grupos de investigación aun en el nivel profesional, el psicólogo posee conocimientos y habilidades básicas que le permiten incursionar en la investigación psicoeducativa y en la generación de nuevos conocimientos. En particular, la formación para la investigación psicoeducativa en el nivel licenciatura debe permitir al futuro psicólogo convertirse en un usuario habitual y calificado de la investigación psicoeducativa de vanguardia que se genera en el campo de su especialidad, con base en la cual requiere fundamentar sus intervenciones y propuestas educativas. Pero al mismo tiempo, su conocimiento en metodología de investigación aplicada debe permitirle realizar estudios sistémicos y contextualizados, encaminados al análisis, evaluación e intervención respecto a diversos procesos educativos relacionados con agentes y situaciones educativas determinadas.

En particular, dada la orientación profesional y práctica del psicólogo en los escenarios donde realiza intervención psicoeducativa, es importante que posea habilidades de investigación que le permitan sustentar los proyectos que realiza, enfatizando los aspectos de prevención e innovación en las escuelas, comunidades y otros escenarios donde trabaja, con una filosofía de apoyar la mejora de los procesos educativos de interés.

La investigación psicológica en educación en las décadas pasadas ha dejado un legado importante que hay que reconocer. Los estudios empíricos y la metodología experimental cuantitativa, que impactó en su momento la investigación educativa a través de estudios correlacionales y experimentales, modelados en el paradigma proceso-producto, abrieron el camino a la identificación de factores y descripciones interesantes de los fenómenos educativos, así como al establecimiento de tipologías de relaciones y modelos educativos que en su momento resultaron trascendentes. Por supuesto que las limitaciones y sesgos desde este paradigma de investigación son hoy ampliamente reconocidos (Shulman, 1989; Hernández, 1998). La entrada de los paradigmas mediacionales y los estudios de corte cognitivo y cualitativo nos



permitió adentrarnos en el sujeto de la educación y analizar el pensamiento pedagógico de los profesores o la actividad mental constructiva de los alumnos, privilegiando el estudio de los procesos psicológicos para, a partir de éstos, generar explicaciones del sentido de la actividad educativa de los profesores y de los resultados logrados en sus alumnos.

La tendencia actual apunta claramente a la necesidad de constituir áreas de investigación intra e interdisciplinarias que permitan dar cuenta, desde una perspectiva amplia de ciencias de la educación y estudios sociales, de la complejidad de procesos, sistemas, agentes o mediaciones vinculados a los fenómenos educativos. Esto plantea a los investigadores educativos, tal como lo apuntan Sancho y Hernández (1997), un espacio de dilemas y contradicciones, al mismo tiempo que el compromiso de revisar críticamente el discurso contemporáneo sobre la educación y la forma misma en que lo generamos (Hargreaves, 1997). En las dos últimas décadas el desarrollo de nuevas perspectivas teóricas, el interés creciente por los estudios y metodologías cualitativas y el arribo a una mirada cada vez más social, cultural o ecológica en el campo de la educación, han conducido a la emergencia de otras líneas y formas de investigar en psicología y educación (Díaz Barriga, 2007).

Algunos autores de la corriente constructivista sociocultural han propuesto diversos planos de análisis de los procesos educativos en donde interesa analizar el funcionamiento



### ¿Usted qué opina?


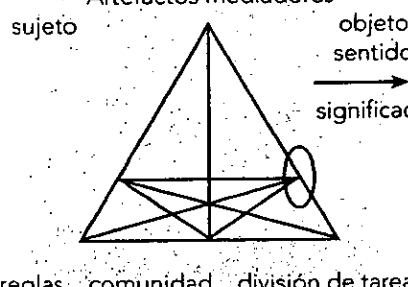
La apertura a otros enfoques y métodos de investigación psicoeducativa plantea la necesidad de replantear la formación y práctica del psicólogo de la educación en este ámbito. ¿Cuáles serían los principales cambios o innovaciones requeridos?

mental en determinados contextos sociales, culturales o históricos. Sólo a manera de ejemplo se mencionarán tres de ellos, simplemente para mostrar al lector el viraje en la investigación psicoeducativa hacia perspectivas más integradoras y socioconstructivas.

El primer ejemplo está tomado del trabajo de Michael Cole (1999) y hace referencia al denominado triángulo interactivo, donde interesa analizar las relaciones posibles entre sujeto y objeto mediante la noción de mediación instrumental en los procesos educativos a través de la interacción entre artefactos o instrumentos, sujeto y objeto. El segundo ejemplo se desprende de la línea de investigación de Bárbara Rogoff (1995) quien dice que hay tres planos de análisis inseparables, cada uno asociado a unas formas específicas de procesos evolutivos; esos planos son el personal, el interpersonal y el de los procesos comunitarios vinculados respecti-

### Cuadro 7.3

Esquemas y planos de análisis de los procesos psicoeducativos.

Triángulo interactivo mediacional de Michael Cole, 1999									
Planos de análisis de Bárbara Rogoff, 1995	<table border="0"> <tr> <td>Planos de análisis</td><td>Procesos evolutivos</td></tr> <tr> <td>Personal</td><td>Apropiación participativa</td></tr> <tr> <td>Interpersonal</td><td>Participación guiada</td></tr> <tr> <td>Procesos comunitarios</td><td>Aprendizaje</td></tr> </table>	Planos de análisis	Procesos evolutivos	Personal	Apropiación participativa	Interpersonal	Participación guiada	Procesos comunitarios	Aprendizaje
Planos de análisis	Procesos evolutivos								
Personal	Apropiación participativa								
Interpersonal	Participación guiada								
Procesos comunitarios	Aprendizaje								
Esquema de sistema de actividad humana, 2ª generación de Yiro Engeström, 1996									

gico en infantes, escolares, adolescentes y adultos de diferentes edades.

- Terapia breve enfocada a la solución de problemas y toma de decisiones.
- Manejo asertivo de emociones (enojo, angustia, ansiedad).
- Manejo de estrés mediante técnicas de relajación y re-  
troalimentación.
- Entrenamiento de la comunicación asertiva, la toma de  
decisiones y la solución de conflictos interpersonales  
desde distintos enfoques psicoeducativos.
- Estrategias para el cambio positivo de la propia visión de  
las personas en relación con el mundo que les toca vivir,  
y en este caso, de las experiencias educativas que les son  
propias (vea psicología de los constructos personales en  
educación).
- Desarrollo de la habilidad para identificar y manejar  
apropiadamente las emociones propias y de los demás  
(vea estrategias para el desarrollo de la inteligencia emo-  
cional, la alfabetización o educación emocional y desa-  
rrollo del carácter).
- Educación y facultamiento personal a través de la expre-  
sión artística y corporal.
- Educación en valores y juicio crítico a través de habilida-  
des para el diálogo y la solución de conflictos.

En el ámbito del manejo del clima escolar o institucional y del cuidado del alumnado:

- Estrategias para la prevención y erradicación del maltrato entre iguales (*anti-bullying strategies*).
- Estrategias para la prevención y detección de conductas de alto riesgo y adicciones en menores.
- Trabajo colaborativo con grupos de pares enfocados a desarrollar relaciones de amistad, autoestima y habilidades sociales para la convivencia.
- Trabajo colaborativo con grupos de apoyo para resolver problemas de los docentes, padres, personal de la institución, etcétera.
- Trabajo colaborativo y formación de grupos e instancias de fortalecimiento y apoyo al alumnado (conducción y gestión de servicios y programas).
- Coordinación y participación en grupos e instancias de consejo psicoeducativo, orientación y tutoría entre pares y mediante profesores o profesionales calificados.
- Evaluación del ambiente educativo de una institución así como de su impacto en grupos e individuos.
- Realización de adaptaciones curriculares y acciones para la integración educativa al aula regular de personas con capacidades diferentes.
- Acciones para promover el bienestar emocional y psicológico de los miembros de la comunidad educativa y para

atender o canalizar apropiadamente a las personas que lo requieran.

#### ■ Desarrollo y evaluación del currículo y diseño de la instrucción

El ámbito de diseño, desarrollo y evaluación del currículo es uno de los más prolíficos e importantes para los psicólogos dedicados a la investigación y la intervención profesional. Entre los grandes temas en los que se puede intervenir o investigar desde la perspectiva psicológica, se encuentran: la conceptualización o teorización curricular, el desarrollo de modelos e innovaciones curriculares, la formación profesional, la evaluación curricular y el análisis de procesos y prácticas educativas en el aula vinculadas con el currículo. En particular, el desarrollo de las innovaciones curriculares es un campo abierto y propicio a la participación profesional del psicólogo educativo, puesto que buena parte de los modelos curriculares innovadores de la década de 1990, tanto a nivel nacional como internacional, se vincularon con la disciplina psicológica. Por ejemplo, en dicha década destacaron, entre otros (Díaz Barriga y Lugo, 2003):

- El currículo basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural.
- La formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares.
- El diseño del currículo enfocado a la integración teoría-práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales.
- La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos.
- La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al desarrollo de proyectos curriculares, en particular, los denominados temas o ejes transversales del currículo. En este rubro, la psicología de la educación ha aportado importantes estrategias de diseño curricular e instruccional, así como materiales modelo para la enseñanza de valores y educación cívica, derechos humanos, educación ambiental, desarrollo humano, educación para el consumo, educación sexual y género, prevención de adicciones, educación para el consumo, entre otros.

En estrecho vínculo con lo anterior, el **diseño instruccional** es una rama del conocimiento psicoeducativo relacionada con la investigación y las teorías que plantean modelos y estrategias instruccionales así como los procesos para su desarrollo e implementación. Implica crear especificaciones detalladas del desarrollo, implementación, evaluación y man-

vamente a los procesos evolutivos de apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. El tercer ejemplo está tomado de la propuesta que el finlandés Yiro Engeström (1996) ha denominado modelo de segunda generación de la teoría de la actividad, que intenta expandir las representaciones triangulares de los sistemas de actividad más allá del micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos, para dar cuenta del macronivel de lo colectivo y comunitario. En el cuadro 7.3 se esquematizan esos modelos (adaptado de Daniels, 2003).

#### ■ Atención a poblaciones con necesidades educativas especiales y en situación de riesgo

En nuestro país resulta preocupante la falta de atención educativa y social a un amplio sector de la población, que ha sido excluido por diversos motivos de los satisfactores mínimos de bienestar, educación y calidad de vida. Nos referimos a las personas con necesidades educativas especiales o con capacidades diferentes, a los infantes y adolescentes en situación de calle, a los migrantes, los indígenas y los menores maltratados, que constituyen grupos vulnerables y en situación de riesgo o que por lo menos sufren de exclusión de oportunidades educativas. No obstante, en las dos últimas décadas se han incrementado las acciones de la sociedad civil y de diversas organizaciones e instituciones educativas comprometidas con su bienestar.

En la misma dirección, la psicología de la educación ha acrecentado sus aportaciones a estos grupos, tanto a nivel de investigación como de atención. Se ha mencionado que la tendencia actual se aleja de la visión que considera a estas personas como "enfermas", "anormales" o en condición de inferioridad o incultura. Prolifera la visión de que hay que propiciar su inclusión social y educativa, y que el psicólogo educativo puede actuar profesionalmente en este ámbito trabajando en el facultamiento personal y social de estas personas, mediante la búsqueda de oportunidades, la eliminación de barreras para participar en todos los ámbitos de la vida, el énfasis en la equidad y la participación amplia de esta población en la sociedad.

La concepción de facultamiento es importante no sólo para el caso de las poblaciones vulnerables o en situación de riesgo, sino para todos aquellos que pueden ser usuarios potenciales de la labor profesional del psicólogo. Se refiere a las acciones educativas que se conducen con el propósito de fortalecer la identidad de las personas y la preparación para la vida en sociedad. En términos generales, permite que el currículo, la enseñanza y los apoyos al desarrollo personal respondan a las necesidades y problemáticas de los alumnos y se logre centrar la intervención educativa en aprendizajes que resulten significativos para la persona y la comunidad.

De acuerdo con Saad (2000) la psicología educativa ha replanteado la visión tradicional que tenía de la educación especial; ahora se asume una visión dinámica y fluida en la

que las limitantes de las personas resultan de la interacción entre sus características individuales y las del entorno físico y social en que participan. Así, bajo el concepto actual, la discapacidad y la marginación no son sólo problemas personales, sino que pasan a ser una responsabilidad social. Desde esta mirada renovada, el psicólogo educativo puede participar en diferentes niveles de intervención, que van desde la atención psicológica a la persona hasta el diseño de programas y apoyos educativos de amplio espectro en cada uno de los contextos de desarrollo y aprendizaje (familia, escuela, comunidad, trabajo).

#### ■ Promoción del desarrollo personal, académico, emocional y social de las personas

Éste es un ámbito que ofrece amplias oportunidades al psicólogo educativo y que hoy en día se encuentra en plena expansión bajo la filosofía de que educar significa no sólo atender el área académica o intelectual de la persona, sino que educar implica la formación o facultamiento de la persona total, en sentido integral que abarca todas las áreas de desarrollo humano e incluye su inserción e interacción en la sociedad. Desde esta perspectiva amplia del desarrollo y la educación, el psicólogo educativo puede realizar actividades profesionales como las siguientes:

En el ámbito académico e intelectual:

- Promoción de la autoestima, la motivación y el ajuste personal de los actores de la educación.
- Desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo e inventivo.
- Diseño de entornos facilitadores del aprendizaje apoyados con tecnologías.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento y estrategias de estudio eficaces.
- Elaboración de materiales educativos que propicien el aprendizaje significativo y de estrategias para el aprendizaje a partir del texto y discurso, la experiencia práctica y las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- Análisis de tareas cognitivas y competencias para el desarrollo de programas educativos y de capacitación y entrenamiento en las esferas personal, interpersonal, académica, profesional o laboral, recreativa y de uso del tiempo libre, etcétera.
- Diseño y conducción de experiencias educativas basadas en situaciones reales de solución de problemas y casos, conducción de proyectos o aprendizaje en contextos comunitarios.

En el ámbito de la promoción del desarrollo personal, social y emocional:

- Diseño, conducción y evaluación de programas de intervención temprana y estimulación del desarrollo psicológico.

tenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de muy diversos tipos o unidades de contenido (declarativos y conceptuales, procedimentales, estratégicos, de valoración, etc.) de diferentes niveles de complejidad. En su calidad de proceso, el diseño instruccional conduce al desarrollo sistemático de especificaciones instruccionales tomando como referentes las teorías del aprendizaje y la enseñanza (conductuales, cognitivas, situadas, etc.) para promover la calidad de la enseñanza, el aprendizaje significativo, el desarrollo humano, la adquisición de competencias específicas, etc. Es un proceso complejo en el cual el psicólogo educativo requiere analizar las necesidades educativas, identificar las metas a alcanzar y desarrollar modelos y sistemas educativos para satisfacer esas necesidades. En este ámbito, el psicólogo trabaja en el desarrollo de medios, materiales y actividades instruccionales; la experimentación y evaluación de toda la instrucción, así como de las actividades del aprendiz y del propio enseñante (vea más adelante a Berger y Kam, 1996).

#### ■ Evaluación psicoeducativa

Entendida en su acepción amplia, la *evaluación* conduce a la comprensión y mejora de los procesos educativos. La **evaluación psicoeducativa** implica desde la obtención de información relevante, la observación de agentes y procesos educativos, la construcción y empleo pertinente de instrumentos, la realización de entrevistas y estudios con padres, profesores o estudiantes, el análisis del contexto y las dificultades presentes, etc. Involucra el entender los aspectos psicológicos comprometidos en una situación educativa y emplear la información obtenida para apoyar la toma de decisiones concernientes a la planeación, puesta en práctica y revisión de diversas intervenciones psicológicas.

Tradicionalmente la evaluación psicológica en el terreno de la educación estaba restringida a la aplicación de determinadas pruebas estandarizadas e instrumentos objetivos de respuesta cerrada, pero actualmente la perspectiva de evaluación psicoeducativa es mucho más amplia, como veremos en otro apartado de este mismo capítulo.

## Los retos que enfrenta el psicólogo educativo en los planos teórico, metodológico y en la intervención psicopedagógica

Los retos que enfrenta el psicólogo educativo son múltiples e incluyen no sólo la necesidad de replantear sus marcos de referencia, sus conocimientos instrumentales o sus habilidades profesionales, sino también un cambio en la filosofía y la perspectiva de la intervención psicoeducativa.

Si analizamos los avances recientes en la investigación y la intervención psicoeducativa, particularmente en lo que ata-

ñe a las perspectivas sociocultural y de la cognición situada (Baquero, 2002; Díaz Barriga, 2003, 2006), ya no se considera suficiente ni apropiado el estudio o tratamiento del sujeto de la educación desde un plano exclusivamente individual, al margen del estudio de los contextos y actores que le son significativos. El psicólogo educativo requiere desarrollar una **visión holista, sistémica o ecológica**, que lo vincule en sentido amplio con el contexto familiar, escolar o comunitario que rodea a los sujetos de la educación a quienes dirige sus acciones. También requiere entender la dinámica de los programas educativos y de las interacciones sociales que ocurren en los escenarios (escolar, familiar, comunitario, institucional) donde se desenvuelven los educandos. De esta manera, hoy en día se observa el intento de superar el enfoque individualista en los planos metodológico e interviniente, que ha sido el dominante en las evaluaciones psicológicas, de la salud, del aprendizaje y del desarrollo infantil y humano en general (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006).

En este sentido, tanto en el plano internacional como en el nacional aparecen formulaciones conceptuales donde los autores intentan trascender (al menos en teoría, esperemos que se logre en la enseñanza y la intervención profesional) el análisis psicológico centrado en el planteamiento reduccionista de atributos o propiedades singulares, fragmentados y aislados, concebidos desde la lógica de la exploración de un sujeto en solitario (i.e. CI, perfil de maduración, rendimiento académico, nivel de desarrollo, estilo de aprendizaje, etc., analizados "en frío", fuera de contexto y teniendo como resultado sólo una "etiquetación" del sujeto). Dichos atributos solían explorarse en la práctica psicológica de forma única y aislada, haciendo una abstracción descontextualizada del desarrollo y el aprendizaje, omitiendo la situación, los procesos básicos y los contextos significativos, familiares y culturales, que posibilitan o restringen tales atributos. Esta visión conducía, casi indefectiblemente, a una contrastación "en frío" con parámetros o normas de desarrollo, maduración o aprendizaje, donde numerosos sujetos de la educación resultaban etiquetados por quedar al margen de los indicadores de "normalidad". Aunque en ocasiones esto les permitía recibir los beneficios de programas educativos remediales y compensatorios, también es verdad que en muchas otras los conducía a una exclusión social y educativa, avalada por el establecimiento de metas educativas unívocas o uniformes, pretendidamente "neutrales" (Baquero, 2002; Díaz Barriga, 2004).

En contraste, la Asociación Psicológica Británica (2006) plantea que se requiere una visión interactiva y holista en el estudio de los procesos psicológicos y educativos, aun cuando el objeto del estudio o la intervención sea un individuo en particular. Por ejemplo, en la exploración de los problemas que pudiera presentar un niño en la escuela, sería totalmente insuficiente, e incluso se incurriría en un sesgo considerable, si la labor del psicólogo se redujera sólo a la aplicación y calificación de una batería de pruebas psicométricas. Antes

bien, dicha asociación recomienda como mínimo que el psicólogo estudie cinco fuentes básicas para la evaluación psicológica sobre un caso en particular: Éstas se mencionan a continuación:

- Información proveniente de aquellos que tienen el contacto más directo con el menor, es decir, las personas más significativas de su entorno, incluyendo por supuesto a padres y profesores.
- Observación directa en situaciones significativas.
- Una o varias entrevistas cara a cara, así como reporte de evaluaciones administradas, donde se justifique el tratamiento metodológico empleado en el estudio del menor.
- Discusión y colaboración con otros profesionales involucrados en la atención del caso (por ejemplo, terapeuta del lenguaje, trabajador social, etcétera).
- Acopio de información y evidencia a medida que avanzan las intervenciones previstas a lo largo del tiempo, contemplando la multideterminación de la problemática y su ubicación y evolución en relación con los agentes y contextos más relevantes.

En la actualidad, los psicólogos de la educación manifiestan un reconocimiento —explícito o tácito— de que no existe un cauce en el desarrollo y el aprendizaje que pueda considerarse “natural”, universal o único como producto directo de la pertenencia a un medio de aprendizaje “normal” o “ideal”, ajeno a las demandas, valores y prácticas sociales que se plantean desde una sociedad y cultura concretas. Así, Baquero (2002), parafraseando a Michel Foucault, plantea que los psicólogos de la educación tenemos que reconocer que es la sociedad la que configura las prácticas que constituyen la infancia moderna, y que la acción educativa constituye el motor que impulsa el desarrollo de la persona.

Por consiguiente, los procesos formativos para la intervención y la investigación en psicología de la educación requie-

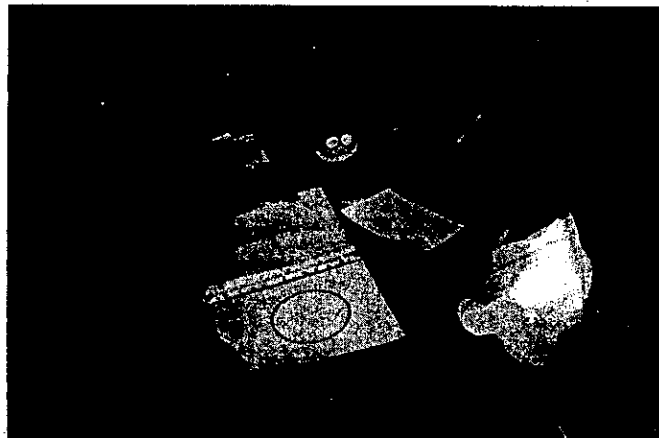
ren virar (si queremos realmente arribar a una comprensión y mejora de procesos y agentes educativos) hacia un enfoque más integrador o ecológico, en el sentido de dar apertura a una perspectiva de análisis de los sistemas sociales que convergen en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano en entornos escolarizados y no escolarizados. Ello no implica de manera alguna perder como objeto de estudio las cualidades psicológicas propias de los procesos de aprendizaje humano, memoria, motivación, etc., sino ubicarlos en el contexto de las prácticas educativas que hacen posible su desarrollo.

Así, un reto importante para los psicólogos educativos del presente es conjugar posturas psicológicas integradoras de los tratamientos que privilegian los aspectos sociales e individuales de la cognición y el comportamiento humano en situaciones educativas. Si consideramos los aportes de las versiones del constructivismo llamado endógeno (p. ej. la psicología genética piagetiana, algunas teorías cognitivas) éstas ofrecen actualmente más elementos para estudiar y explicar los procesos intrapsicológicos del aprendizaje de los alumnos, mientras que el constructivismo social o exógeno tienen mayores referentes para dar cuenta de los procesos de influencia educativa (escolares o extraescolares) como una realidad interpsicológica, discursiva y cultural dado su énfasis en los procesos de construcción conjunta.

En este sentido, el debate actual es si es posible una integración o posible complementariedad de las explicaciones entre los distintos enfoques o paradigmas psicoeducativos, o si estamos condenados al reduccionismo dada la “incomensurabilidad” de los enfoques psicológicos. En todo caso, es indispensable que el psicólogo educativo conozca y valore críticamente los diversos focos de investigación y unidades de análisis que enfatizan distintos paradigmas y programas de investigación psicológica y psicoeducativa. También es importante una comprensión de las estrategias y modelos de intervención psicoeducativa, pues muchas veces más que ser antagónicos, pueden ser complementarios e integrables.

Sin embargo, habría que evitar caer en la trampa del supuesto eclecticismo que Posner (2004) califica de eclecticismo “tipo bote de basura”, donde se mezclan sin criterio alguno, fragmentos de conceptos y propuestas sin orden ni coherencia, y que a la larga devienen en miradas incompatibles o antagónicas. Por el contrario, la idea de un **eclecticismo reflexivo**, que puede conducir a los psicólogos y a los educadores en general a una toma de decisiones basada en la comprensión crítica de la miríada de alternativas (modelos, propuestas, teorías, materiales, etc.) existentes, teniendo claros los supuestos que subyacen a cada una de éstas y entendiendo los conflictos o dilemas que habitualmente se presentan.

En un análisis reciente sobre la efectividad y las políticas de algunos programas educativos de largo alcance enfocados a promover el desarrollo infantil de poblaciones en situación de riesgo, es interesante notar que los más exitosos y permanentes (p. ej. *Head Start*) transitaban hacia la construcción de un movimiento social enfocado a la acción comunitaria y los de-



No existe un cauce en el desarrollo o en el aprendizaje que pueda considerarse “natural”, universal o único. La acción educativa constituye el motor que impulsa el desarrollo de la persona.

rechos de los participantes, con el apoyo permanente de especialistas y estudiosos del desarrollo infantil, pero ante todo con la participación activa de los padres y otros agentes educativos como sus principales promotores. También es importante destacar que la continuidad de estos programas está en función de poder impulsar políticas y reformas educativas definidas que den soporte y continuidad a los mismos (Kagan, 2002).

Lo anterior tiene implicaciones importantes en el terreno de la intervención psicoeducativa. Antes hemos afirmado que una lección que aprendimos los psicólogos respecto a los programas sociales y educativos de largo alcance dirigidos a la infancia que se impulsaron en varias naciones desde hace más de tres décadas, es que quedaron rebasados los modelos de educación compensatoria y las teorías de la privación cultural en que se fundamentaron en sus inicios (Díaz Barriga, Hernández *et al.*, 2006). Es decir, se está produciendo un cambio en la filosofía y práctica de las intervenciones educativas, consistente en el tránsito de una visión exclusivamente *remedial* a una de *facultamiento*: donde se rescata el valor y singularidad de la cultura y formas de organización de los grupos involucrados. Esto plantea un reto más a la formación del psicólogo educativo: el cambio del modelo aplicacionista o del "trasplante" a un modelo de usuario, el cual implica reconocer a la persona, el contexto, los recursos y los niveles de accesibilidad disponibles (Díaz Barriga y Saad, 1996).

En relación con los ámbitos de intervención del psicólogo educativo, también enfrentamos el reto de dar apertura a nuevos escenarios y prácticas profesionales donde la actuación de este profesional es importante y requerida.

Un desafío importante para el nuevo psicólogo educativo será ampliar el perfil e imagen tradicionales del psicólogo infantil y escolar de la década de 1980, formado para atender sobre todo a población escolarizada, urbana y de clase media, con apoyo en un tratamiento individual o unipersonal y similar al de la intervención del clínico, para arribar a una visión más contextualizada, ecológica y sistémica (Díaz Barriga y Saad, 1996). Esto involucrará al estudiante y al profesional de la psicología de la educación en nuevas tareas de intervención profesional e investigación educativa en contextos poco explorados hasta ahora.

Algunos ámbitos de estudio e intervención educativa poco atendidos en la formación del psicólogo y que establecen parte de la "agenda pendiente", se relacionan con la comprensión de las influencias mutuas entre los agentes educativos y socializadores (sobre todo padres y educadores, pero también los medios y tecnologías de la comunicación) y los sujetos de la educación, en relación con las prácticas socio-educativas, los aprendizajes y valores que se promueven en determinados contextos, escolarizados y no escolarizados.

A continuación se presenta una exposición más detallada de algunos de los ámbitos de intervención profesional del psicólogo educativo. Ante la imposibilidad de abarcar todas las tareas y actividades en que puede incursionar el psicólogo en los escenarios educativos, se ha hecho un recorte que



## ¿Usted qué opina?

En relación con los ámbitos de intervención profesional y los retos que enfrenta en ellos el psicólogo educativo, identifique los que a su juicio son los más importantes en el contexto donde usted se desenvuelve o donde espera ejercer la profesión.

por lo menos permitirá al lector formarse una idea de los ámbitos de intervención que le dan una mayor identidad a este profesional, tratando de destacar los retos y tendencias innovadoras que los caracterizan.

Hemos decidido iniciar con la presentación del diseño, conducción y evaluación de *programas de intervención psicoeducativa* debido a que es el ámbito de actuación más amplio y general en el caso de la actuación del psicólogo educativo. Posteriormente, para complementar lo anterior, se habla de las nuevas tendencias en el campo del diseño educativo o instruccional y de las funciones propias del psicólogo educativo en relación con éstas.

## CONSULTA

Para identificar el tipo de problemas y necesidades en el sector educativo en el plano internacional, así como para ubicar el tipo de programas, políticas e iniciativas en materia de educación, consulte:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

[http://portal.unesco.org/es/ev.php?URL\\_ID=29011&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php?URL_ID=29011&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Agencia de las Naciones Unidas para los derechos de la infancia (UNICEF) <http://www.unicef.org/spanish/>

## Diseño y conducción de programas de intervención psicoeducativa

Para Bassedas (1997), la *intervención psicoeducativa* o *psicopedagógica* es un sistema de influencias educativas coherentemente organizadas que se aplica con la finalidad de desarrollar los propios recursos y promover la autoayuda de los educandos. De esta forma, supone la indicación de un conjunto de propuestas para ayudar en especial a los alumnos, a los docentes e incluso a las familias o grupos sociales determinados, a encontrar soluciones que estimulen el desarrollo y crecimiento personal. En relación con esto último, la autora considera que las intervenciones psicopedagógicas no deben restringirse a programas de tipo correctivo, ya que las potencialidades de las mismas estriban en su capacidad transformadora del sistema educativo.



A partir de la revisión de diversos modelos de intervención psicoeducativa y tomando como referente el enfoque sistémico, Colunga y García (2005) plantean una diversidad de componentes y etapas o momentos para la puesta en práctica de un programa de intervención psicoeducativa. Ante todo, consideran que hay que plantear el rol del educador como agente de cambio y el papel activo del educando como sujeto cognoscente y responsable de su propio crecimiento psicológico. Por ello es importante entender el papel rector de los objetivos o metas del programa, así como la importancia de los procesos de comunicación y retroalimentación entre los participantes. También es indispensable partir de un diagnóstico de la realidad y de las posibilidades de los sujetos de la educación. En otro apartado de este capítulo también se ha mencionado la importancia de buscar como fin último el facultamiento y la autogestión de los participantes. El gran reto para el psicólogo educativo o el agente educativo es lograr una dirección efectiva del proceso de desarrollo y aprendizaje de los destinatarios del programa de intervención, así como la conducción efectiva de las etapas, elementos y relaciones pertinentes a dicho programa.

En relación con las etapas o momentos propuestos, los autores plantean los siguientes (*op. cit.*, p. 6):

- Un primer momento estaría relacionado con la organización o preparación del trabajo de intervención, que supone la identificación de problemas y el análisis de las necesidades de aprendizaje de los usuarios o "población-blanco" (diagnóstico educativo), es decir, de aquellas personas necesitadas de intervención educativa o a las que va dirigido el sistema de influencias de carácter modificador. En otra parte hemos comentado que es importante la participación de los mismos destinatarios en la identificación de necesidades y problemas, que no pueden ser impuestos desde la óptica exclusiva del especialista.
- Un segundo momento consiste en el establecimiento de necesidades básicas o de jerarquización de problemas, a partir de sus manifestaciones, importancia, gravedad o frecuencia, la disponibilidad de recursos y sus posibilidades de solución. Eso permite la determinación del fin y las áreas de intervención a considerar.
- Un tercer momento es el estratégico, que comprende la planeación de la estrategia de intervención sobre la base de las necesidades y los problemas identificados y las prioridades establecidas (delimitación de objetivos, determinación del enfoque y la metodología, etc.), y además, la aplicación de la estrategia de intervención diseñada.
- Un momento crucial lo constituye la evaluación, que debe permitir la verificación de la eficacia de la intervención educativa puesta en práctica, en correspondencia con los objetivos proyectados y tomando en consideración los resultados obtenidos. La evaluación debe estar presente en diferentes estadios de la intervención, no sólo al final, sino de manera continua cubriendo la función de

evaluación formativa, además de la evaluación diagnóstica arriba mencionada. Debe considerarse la valoración y autovaloración de procesos y resultados, que se traduce en la retroalimentación y mejora del propio programa.

- Otro momento crucial dentro del momento estratégico de una intervención educativa se refiere a cómo va a instrumentarse ésta. Las intervenciones se basan en modelos que implican una toma de decisiones y selección entre opciones, y por ende determinan el carácter de los métodos a utilizar.

Cuando nos referimos a una intervención psicoeducativa estratégica, estamos haciendo alusión al concepto de **estrategia**, en la acepción que tiene en el terreno del diseño educativo. En este contexto, una intervención educativa estratégica se refiere al empleo consciente, regulado, reflexivo y propositivo de parte del agente educativo, de una serie de procedimientos y recursos que se orientan al logro de una meta u objetivo educativo, y sirven para dar respuesta a un problema o una necesidad de aprendizaje y/o desarrollo de una persona o grupo. Nótese que puede referirse a un contexto educativo escolarizado, pero también a otro tipo de escenarios educativos (la educación de padres, la educación para la salud, la educación comunitaria, la educación para el consumo, etc.). Conviene aclarar que una estrategia implica el desarrollo de un procedimiento que ocurre en condiciones específicas o situadas en un contexto dado, y que debe ser susceptible de ser ajustada o adaptada continuamente en función de la dinámica de los procesos y los cambios u obstáculos que se vayan presentando. En este sentido, es un procedimiento heurístico (más que algorítmico) y requiere un monitoreo inteligente y constante (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En el cuadro 7.4 el lector encontrará una guía desarrollada por Marqués (2004) y adaptada para este capítulo, en donde se desglosan los componentes que conducen al diseño de un programa de intervención en contextos educativos, en congruencia con lo antes expuesto. Aunque la guía está pensada en principio para la intervención en ambientes escolarizados, se pueden realizar las adaptaciones pertinentes para dar entrada a otras modalidades educativas, más allá de las instituciones escolares. Lo interesante es la mirada multirreferencial que el autor tiene respecto a la intervención en contextos educativos.

#### CONSULTA

Sugerimos al lector consultar la VWEB de diseño de programas educativos multimedia, P. Marqués, España, <http://www.xtec.es/~pmarques/edusoft.htm>. También resulta de interés el sitio EDUTOPIA, de la George Lucas Educational Foundation <http://www.edutopia.org/>.

Otra propuesta interesante para el desarrollo de programas de intervención es la de Ander-Egg y Aguilar (1998), enfocada a intervenciones para la solución de problemas y el

**Cuadro 7.4**

Guía para el diseño de intervenciones educativas.

<b>CONSIDERACIONES PREVIAS</b>	<p><b>Ámbito de la intervención:</b> modalidad, etapa educativa y curso o foco del proceso de intervención. Vínculo con el currículo o programa educativo de origen, con el contexto social o cultural de pertenencia.</p> <p><b>Los estudiantes o participantes-meta:</b> edad, género, capacidades, estilos cognitivos, conocimientos y habilidades previas, experiencias, actitudes, intereses. Número de estudiantes o participantes que integran el grupo-meta, necesidades y problemática que se atiende. Perspectivas e intenciones de éstos respecto al proceso de intervención y su propia participación.</p> <p><b>El contexto educativo y sociocultural:</b> marco general, características físicas, culturales y socioeconómicas de la zona y del centro educativo. Facilidades y restricciones que plantea dicho contexto.</p> <p><b>Enfoque educativo y marco de referencia de la intervención:</b> teorías y supuestos en que se basa, investigación que fundamenta el tratamiento previsto. Acciones, estudios y programas antecedentes.</p>
<b>OBJETIVOS Y CONTENIDOS</b>	<p><b>Objetivos que se persiguen,</b> propósitos de la intervención. La actuación puede centrarse en el logro de nuevos aprendizajes, en la consolidación, aplicación o generación de conocimientos y habilidades, en despertar el interés de los participantes y sensibilizarlos hacia determinadas cuestiones. Promover la solución de necesidades y la atención de problemáticas desde una mirada de autogestión y autorregulación de los propios participantes.</p> <p><b>Contenidos que se tratarán:</b> hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes. Competencias o habilidades que se desarrollarán en torno a dichos contenidos. Identificación y caracterización de situaciones problema por atender.</p>
<b>RECURSOS QUE SE UTILIZARÁN</b>	<p><b>Materiales e infraestructura física</b> que se emplearán en la intervención. Para cada situación educativa concreta, la utilización de los medios debe venir condicionada por las circunstancias curriculares o contextuales, las características de los materiales y el costo, la viabilidad y pertinencia de éstos.</p> <p><b>¿Por qué se han elegido estos materiales</b> frente a posibles materiales alternativos?</p> <p><b>¿Qué aportan en este caso a los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿a la solución de problemas o atención de necesidades?</b></p>
<b>Funciones que desarrollarán los recursos que se utilicen, entorno de aprendizaje previsto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Motivación</b> del alumno o participante (motivación inicial, mantenimiento del interés...)</li> <li>- <b>Fuentes de información,</b> transmisión y apropiación de contenidos (síntesis, lecturas, problemas, casos...). Función informativa y de apoyo a la explicación del profesor o agente educativo; de elaboración y generación de conocimiento de los participantes. Considerar fuentes primarias, impresas, electrónicas.</li> <li>- <b>Entrenamiento,</b> ejercitación y adquisición de habilidades procedimentales, práctica aplicativa, construcción de nuevos conocimientos y habilidades, perfeccionamiento de los mismos.</li> <li>- <b>Instruir,</b> guiar los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>- <b>Introducción y actualización de conocimientos previos.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Núcleo central de un tema o actividad.</li> <li>- Repaso, refuerzo, recuperación.</li> <li>- Ampliación, perfeccionamiento, reflexión crítica.</li> </ul> </li> <li>- <b>Entorno para la exploración</b> libre o guiada; estudio de casos, realización de descubrimientos.</li> <li>- <b>Entorno para la colaboración,</b> el contraste de opiniones, debates, negociación de significados, toma de decisiones, trabajo cooperativo.</li> <li>- <b>Entorno para experimentar,</b> resolver problemas, investigar, generar nuevos conocimientos y llevarlos a la práctica.</li> <li>- <b>Evaluación</b> de los conocimientos logrados, de las situaciones atendidas, de los problemas que han resuelto los estudiantes o participantes.</li> <li>- <b>Medio de expresión</b> y creación personal de los alumnos o participantes, de manera escrita, oral, gráfica o multimedia.</li> <li>- <b>Instrumentos para el procesamiento de datos o información</b> de interés.</li> <li>- <b>Entretenimiento,</b> componente lúdico del aprendizaje, aspectos afectivos involucrados en el proceso.</li> </ul>

(continúa)



**Cuadro 7.4**

(continuación)

<b>Estrategia didáctica</b> que se utilizará con estos materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Enseñanza dirigida</b> mediante las indicaciones del profesor o del programa y materiales.</li> <li>– <b>Exploración guiada</b>, siguiendo unas instrucciones generales y mediante tutoría, apoyos instruccionales y materiales pertinentes.</li> <li>– <b>Libre descubrimiento</b> por parte de los estudiantes, que interactuarán libremente con el material sobre la base de una serie de premisas de trabajo y contando con los apoyos requeridos.</li> </ul>
<b>Entorno</b> (espacio-temporal) en el que se utilizará	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Espacio o escenario</b>: aula normal, biblioteca o sala de estudio, aula de informática (computadoras independientes o en red), en la empresa, en casa, en escenarios reales y comunitarios.</li> <li>– <b>Tiempo</b>: conforme a requerimientos del proceso de intervención y la dinámica o necesidades del escenario.</li> </ul>
<b>Usuarios y agrupamiento</b>	– <b>Agrupamiento</b> : individual, parejas, grupo pequeño, grupo grande (a la vez o sucesivamente). Dinámica prevista en el trabajo colaborativo y en el individual.
<b>ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA</b> (actividades que harán los estudiantes, agrupamiento)	Se explicitarán las <b>actividades de enseñanza/aprendizaje</b> que se propondrán a los estudiantes o participantes, indicando la modalidad de agrupamiento y la metodología que se utilizará. <b>Duración y número de sesiones</b> previstas.
<b>LOS ROLES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES</b>	<p><b>Los materiales</b>: información que proporcionarán, tareas que propondrán, la manera en que se tratarán los errores...</p> <p><b>Los estudiantes o aprendices</b>: tareas que desarrollarán, nivel de autonomía en el uso de los recursos (libre, semidirigido, dirigido), estrategias de aprendizaje que utilizarán, forma de interacción con los materiales, con sus compañeros y con el profesor o agente educativo, con las nuevas tecnologías, con otros actores, etcétera.</p> <p><b>El profesor o agente educativo</b>: información inicial que proporcionará (objetivos, trabajo a realizar, materiales y metodología, fuentes de información), orientación y seguimiento de los trabajos (dinamización, asesoramiento y orientación), interacción con los estudiantes, técnicas de enseñanza.</p>
<b>EVALUACIÓN</b> (qué, cómo, cuándo)	Descripción de la <b>dinámica e instrumentos</b> que se utilizarán para determinar en qué medida los estudiantes o participantes han logrado los aprendizajes previstos y para evaluar la funcionalidad de las estrategias didácticas utilizadas. Indicar qué se evaluará, de qué manera y cuándo. Considerar la autorregulación del alumno/participante y el recurso de la autoevaluación y coevaluación entre pares.
<b>OBSERVACIONES</b>	<p><b>Dificultades que pueden darse</b>: Indicar los posibles problemas que pueden darse al desarrollar la actividad: dificultades de comprensión por parte de los estudiantes, dificultades para gestionar la actividad, problemas de espacio...</p> <p><b>Otros aspectos a destacar</b>: costo, tiempo de preparación y adecuación de las actividades y los materiales, tiempo estimado de corrección, etcétera.</p>

(Guía adaptada de Pere Marqués Graells, 2001/2004, recuperada en <http://dewey.uab.es/pmarques/Interved.htm>)

desarrollo comunitario. Estos autores han trabajado el diseño y conducción de **proyectos de intervención social y cultural** que se justifican por la existencia de una situación problema prevaleciente en una comunidad o escenario real que se quiere modificar o solucionar. La propuesta ha sido probada con éxito en distintos entornos latinoamericanos y ha permitido la participación de profesionales de distintos cam-

pos disciplinares. Se considera su pertinencia en el ámbito de la intervención socioeducativa así como en la enseñanza práctica de diversas carreras universitarias del área social, incluida, por supuesto, la psicología. A continuación se ilustra su estrategia para el diseño del proyecto de intervención comunitaria, que parte de plantear y dar respuesta a 10 preguntas centrales (qué, por qué, cómo, para qué...), que de-

sembocan ulteriormente en los apartados formales de un proyecto o programa concreto.

La idea es que los estudiantes o las personas que van a desarrollar el proyecto realicen una primera aproximación al mismo con las respuestas a las preguntas que se indican, y que permiten aclarar el sentido, alcances y estrategia de intervención. Al igual que en la propuesta de Marqués que antes se expuso, en este caso también es crucial que se delimite un curso de acción concreto y bien definido, y que al mismo tiempo tenga claros los productos y resultados que pretende alcanzar. Hay que observar que los elementos esenciales corresponden a los de un tratamiento científico y técnico pertinente al ámbito de las ciencias sociales y humanas. Por otro lado, la filosofía de este tipo de proyectos también se orienta a la participación activa de los integrantes de la comunidad como actores centrales del proceso de intervención, y por ende, a la promoción de la autogestión y facultamiento comunitario. En el cuadro 7.5 se resumen las interrogantes clave y los elementos del proyecto de intervención.

Un ejemplo de aplicación en nuestro país de esta propuesta de intervención comunitaria vinculada con la formación de profesionales universitarios (incluyendo estudiantes de psicología) se encuentra en el modelo de formación en la práctica denominado "**Aprender Sirviendo**" (enfoque *service learning* o formación mediante el servicio en la comunidad) de Pacheco, Tullen y Seijo (2003). Este programa ha permitido la atención de comunidades mayas y de grupos de menores en situación de riesgo, con la participación de estudiantes universitarios de ingeniería, psicología, derecho, entre otros. Los programas de intervención específicos que se desarrollan en la comunidad incluyen las etapas de planeación, organización, aplicación, reflexión y evaluación, y se organizan en torno a los siguientes principios:

- La participación activa de los universitarios y de la comunidad a quien se desea servir es fundamental para lograr compromiso y sentido de pertenencia.
- La utilización del enfoque de autoayuda o autogestión orientado a formar capacidad sin generar dependencia resulta crítico para contribuir al desarrollo humano y social.
- El reconocimiento de la necesidad de utilizar el enfoque de asistencia técnica en diferentes etapas de la experiencia de aprender sirviendo como complemento del enfoque de autogestión.
- La necesidad de consolidar los procesos de reflexión durante y al final de la experiencia de servicio para lograr verdaderos aprendizajes y formar un sentido de solidaridad.
- La importancia de promover cambios en la actitud de los universitarios en relación con su responsabilidad social, al mismo tiempo que se forman académicamente.

Por otro lado, ante la diversidad de opciones disponibles para diseñar una intervención psicoeducativa, conviene pre-

guntarse: ¿qué hace que un programa de intervención resulte efectivo? En otra sección de este capítulo hemos argumentado la importancia de realizar intervenciones que consideren la multiplicidad de factores en juego, que estén adaptadas al contexto y la cultura de los destinatarios, que se vea a éstos como actores protagónicos del proceso, no como meros receptores de propuestas prefijadas.

Ahora abundaremos en esta cuestión tomando como ejemplo el trabajo publicado en 1998 por el equipo internacional OCTOPUS, integrado por investigadores del Departamento de Educación para la Salud de la Universidad de Maastricht, Holanda; de la Escuela de Educación de la Universidad de Birmingham, y del Área de Medicina Preventiva de la Universidad de Oviedo, España, en relación con un programa escolar preventivo del tabaquismo en adolescentes. Los autores parten de reconocer que este tipo de programas intraescolares tienen más probabilidad de éxito cuando se basan en modelos sociales del comportamiento, valores y creencias de los destinatarios en torno a los cuales se quiere intervenir. No obstante, en la literatura reportada se encuentran resultados no siempre consistentes, debido en parte a que los profesores o agentes educativos, en su papel de proveedores de dichos programas no siempre están debidamente capacitados o las condiciones de ejecución del programa no son las óptimas.

De esta manera, hay que considerar que la calidad de la ejecución de un programa de intervención educativa o psicoeducativa es un factor decisivo sobre el impacto que se espera, y el entrenamiento y la motivación de los agentes educativos o profesores se asocia positivamente con esa calidad. Por otra parte, en no pocas ocasiones se omite o descuida la evaluación del proceso de ejecución del programa, por lo que puede considerarse falta de eficacia lo que en realidad es implementación poco rigurosa por parte del proveedor. No basta con una cuidadosa planificación del modelo de intervención educativa, tiene la misma importancia la evaluación pormenorizada del proceso de ejecución y de los resultados obtenidos con la intervención.

En el caso del programa que estamos ejemplificando, se realizó un estudio cuasiexperimental con tres condiciones de intervención (intraescolar, extraescolar y combinada) y un grupo control (adolescentes que no participaron en el programa educativo). Es interesante notar que los auténticos ejecutores del programa fueron los propios alumnos, dirigidos por sus líderes naturales, que actuaban como monitores de equipo, supervisados por el profesor. Los pilares del programa fueron la discusión en pequeño grupo, la observación y análisis del medio real del adolescente, el autoaprendizaje a partir de él, y el sociodrama para aprender habilidades de rechazo al tabaquismo. Los adolescentes analizaban críticamente la influencia social ejercida a través de la presión social y la publicidad, así como los valores subyacentes a la misma. Asimismo, se buscó un cambio de actitud en los adolescentes, a través del cuestionamiento de las ventajas y des-

ventajas de fumar, a corto plazo, con la meta de proponer alternativas a las ventajas y desarrollar comportamientos preventivos y de rechazo. En atención a lo anterior, podemos ver que el programa de intervención trasciende lo que en estricto sentido se ha entendido tradicionalmente como

intervención educativa restringida a los contenidos académico-disciplinares, e incide en los planos de educación para la salud, cambio de actitudes, educación para la vida, etcétera.

Los estudiantes que actuaron como líderes de grupo o monitores, y los profesores recibieron capacitación en técni-

### Cuadro 7.5

Preguntas y elementos esenciales en un proyecto de intervención comunitaria enfocado al desarrollo social y cultural (basado en Ander-Egg y Aguilar, 1998).

Preguntas	Elementos del proyecto de intervención
1. ¿Qué se quiere hacer?	<i>Naturaleza del proyecto:</i> Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar; ámbito que abarca, contexto comunitario en que se ubica.
2. ¿Por qué se quiere hacer?	<i>Origen y fundamentación:</i> Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar por qué el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.
3. ¿Para qué se quiere hacer?	<i>Objetivos, propósitos:</i> Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos.
4. ¿Cuánto se quiere hacer?	<i>Metas:</i> Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuánto se quiere hacer, qué servicios se prestarán, qué necesidades concretas se cubrirán, etcétera.
5. ¿Dónde se quiere hacer?	<i>Ubicación en el espacio:</i> Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.
6. ¿Cómo se va a hacer?	<i>Procedimiento:</i> Métodos y técnicas, actividades y tareas contempladas.
7. ¿Cuándo se va a hacer?	<i>Ubicación en el tiempo:</i> Calendarización o cronograma previsto.
8. ¿A quiénes se dirige?	<i>Destinatarios, beneficiarios:</i> Identificar el grupo meta directamente favorecido con la consecución del proyecto y definir los beneficios concretos que recibirá una vez solucionado el problema en cuestión o satisfecha su necesidad concreta. Plantear la forma de organización y participación de los mismos, el proceso que conduce a la autogestión del proyecto.
9. ¿Quiénes lo van a hacer?	<i>Recursos humanos:</i> Hace referencia a los responsables de la conducción del proyecto de intervención. Puede incluir especialistas, integrantes de la comunidad, estudiantes universitarios en formación, consultores, entre otros. Lo deseable es trabajar en un esquema participativo y autogestivo, donde los mismos beneficiarios, sus familias o su comunidad se involucren activamente.
10. ¿Con qué se va a hacer/costear?	<i>Recursos materiales y financieros:</i> Todo proyecto de intervención genera gastos. Es importante definir de antemano el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc. indispensables para la realización del proyecto y considerar la viabilidad de diversas fuentes de financiamiento.

cas de dirección de grupo y guía, así como en las bases del programa preventivo. Los profesores tenían que realizar las adaptaciones requeridas al programa y los materiales educativos en función de las características de sus alumnos. Se eligió el grupo-clase como unidad de investigación y se administró un instrumento de evaluación cuya validez de construcción y contenido fue satisfactorio, que exploraba los contenidos y métodos de aplicación del programa. Adicionalmente se entrevistó a estudiantes de una muestra y se pidió a los profesores que se autoevaluaran. El análisis de estas tres medidas permitió a los investigadores determinar el impacto real del programa de intervención e identificar sus puntos débiles, así como los factores sociodemográficos asociados (Comas, Herrero, Pereiro, Fernández y Tomás, 1998).

## Evaluación de programas de intervención psicoeducativa

La labor del psicólogo de la educación como evaluador educativo es quizá la más reconocida y habitual. En el estudio reportado por Carlos (2004-2005), en relación con las funciones profesionales de los psicólogos educativos, la que resultó más frecuente era la evaluación, seguida en orden decreciente por la planeación, la intervención, la investigación y la detección o el diagnóstico.

Por otro lado, la **evaluación educativa** constituye una actividad profesional que se ha ido especializando, por lo que podemos hablar de campos constituidos en torno a la evaluación de los aprendizajes, la evaluación curricular, la evaluación docente, la evaluación de programas psicoeducativos, la evaluación institucional, entre otras. También en este caso es posible reconocer distintos paradigmas y teorías, tanto de índole general como muy específicas. Desde nuestra perspectiva, la evaluación educativa requiere orientarse a proporcionar información y elementos de juicio que permitan tanto comprender como mejorar procesos, programas y agentes educativos.

Durante varias décadas la evaluación educativa estuvo permeada por la visión conductista relativa a la evaluación de agentes y productos. Las bases de la visión conductista de la evaluación se fundamentan en el positivismo y el enfoque cuantitativo. La evaluación desde esta perspectiva se propone evaluar conductas definidas en términos unívocos, observables y captables a través de los sentidos, capaces de propiciar juicios y reacciones lo más similares posible entre diversos observadores y buscando controlar las circunstancias en las que se realiza la evaluación. En el rubro de la evaluación en contextos escolares, lo que importa en este enfoque es la medición de los productos de aprendizaje, lo cual se realiza mediante la identificación de metas y objetivos, traducción de éstos en indicadores objetivos, acopio de datos o evidencia y contrastación con los criterios establecidos. Se hace énfasis en la asignación de puntajes lo más acordes posible con las conductas de interés que se han logrado obser-

var. Los instrumentos de evaluación suelen consistir en pruebas o test de tipo objetivo, ya sea orientados por la norma o por el criterio (Thorndike y Hagen, 1970).

No obstante, hoy en día proliferan otras miradas hacia la evaluación. Por ejemplo, en el terreno de la evaluación del aprendizaje, ésta ya no se enfoca exclusivamente en las pruebas objetivas centradas en recuperación de contenidos declarativos, sino que considera evaluaciones centradas en la demostración de competencias o habilidades complejas, como las que pueden expresarse a través del reporte oral del alumno, la elaboración del discurso mediante ensayos y la demostración de lo que se sabe hacer mediante portafolios, rúbricas, demostraciones y solución de problemas reales, construcción de proyectos, entre otras.

A su vez, la evaluación de programas como los que se han descrito en el apartado anterior, encaminados a la intervención psicoeducativa, es otro campo muy promisorio de actividad profesional para el psicólogo educativo. No cabe la menor duda que las políticas educativas y sociales hoy en día contemplan una diversidad de acciones enfocadas a la planeación y puesta en acción de programas educativos formales e informales con finalidades y destinatarios igualmente diversos. Se ha argumentado antes en torno a la importancia de diseñar no sólo el modelo de intervención y las acciones para su eventual puesta en acción, sino también el modelo de evaluación contextualizado en función de las características de los programas, instancias educativas, usuarios y agentes educativos.

Nuevamente, es válido afirmar que el planteamiento de un modelo de evaluación de programas de intervención psicoeducativa responde a una serie de supuestos enraizados en alguna tradición o paradigma de evaluación educativa, aunque también es cierto que con frecuencia no se hacen explícitos los enfoques teóricos ni los supuestos metodológicos de los que parte una evaluación. No obstante, la adopción de una cierta perspectiva y enfoque de evaluación educativa tiene consecuencias importantes, no sólo en la definición del objeto mismo de la evaluación y los fines de ésta, sino en el diseño de la evaluación, la elección de dimensiones a evaluar, la construcción de instrumentos o las técnicas de recolección y análisis de la información.

Ante la imposibilidad de realizar una reseña puntual de los distintos enfoques de evaluación de programas educativos, remitimos al lector al trabajo de Medina y Villar Angulo (1995), así como al planteamiento de los estándares que deben satisfacer los programas, proyectos y materiales educativos de acuerdo con el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981).

## La metodología cualitativa y la evaluación de un programa de intervención psicoeducativa

En este espacio lo que vamos a desarrollar es la propuesta de Margaret LeCompte, reconocida autora de la metodología

cualitativa, respecto al modelo para evaluar programas educativos, en el cual conjunta una serie de estándares de evaluación con la realización de investigación cualitativa sobre dichos programas. La autora plantea un alejamiento a la exclusiva dependencia en las normas positivistas para medir la calidad de la investigación y de la evaluación de programas. Considera que éstas fueron desarrolladas a partir de modelos de laboratorio imposibles de realizar en la complicada realidad del trabajo de campo, por lo que estos criterios fueron una constante fuente de frustración y de baja autoestima para los evaluadores de campo. Los diseños de evaluación requeridos para tales programas habitualmente son cuasiexperimentales y las apreciaciones de la eficacia de éstos se basan en la comparación pre y pos test de los datos de los alumnos, normalmente midiendo aspectos como el rendimiento relacionado con el programa.

Sin embargo, una perspectiva algo más amplia de cómo evaluar los cambios sociales se ve limitada en dicho enfoque, sobre todo por la escasa conexión entre las metas de los programas y los resultados de los alumnos tal y como se miden en los tests estandarizados. Para LeCompte (1995), resulta primordial diseñar evaluaciones que permitan documentar lo sucedido durante el desarrollo del programa, de tal manera que el equipo de evaluadores pueda juzgar no sólo los resultados finales del proyecto, sino también por qué ocurrieron así. A continuación se enumeran los aspectos que caracterizan al enfoque cualitativo aplicado a la evaluación de programas educativos:

- Los estudios cualitativos abordan el *contexto* de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.
- Se enfatiza la importancia de los constructos de los participantes, los significados que los participantes de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los métodos para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo a las afirmaciones realizadas, y los métodos y la importancia del análisis utilizado.
- Se investigan contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador.
- Se habla de participantes de la evaluación, más que de sujetos de la misma. Aquellos que son objeto de estudio adquieren una nueva identidad que supone un papel más activo a la hora de negociar los objetivos de la evaluación. Del mismo modo, también cambia el papel del investigador, que pasa de un diseño detallado, con una postura objetiva y una ejecución del estudio, a una posición más centrada en las subjetividades del proyecto.
- Los evaluadores cualitativos son responsables de su comportamiento y su postura ética dentro de las difíciles y estrechas interrelaciones que caracterizan la vida de las instituciones y programas que evalúan.
- Una concepción equívoca muy común acerca de la investigación cualitativa en general, es que carece de una teoría y de una estructura. El investigador cualitativo también realiza una planificación por adelantado de las preguntas específicas de interés para las múltiples audiencias que necesitan acceder a los resultados de la evaluación; especialmente cuando se utilizan los métodos cualitativos y etnográficos, todos intervienen para que el evaluador piense cuidadosamente *de antemano* qué tipo de preguntas constituirán el centro de la evaluación, qué fuentes de datos responderán las cuestiones, dónde y de quién pueden obtenerse esos datos, cómo se manipularán, dividirán y se presentarán.

En congruencia con los postulados anteriores, se presenta una matriz de recogida de datos que permite entender lo que es un diseño de evaluación cualitativo. El caso es reportado por LeCompte (*op. cit.*) como ejemplo de la evaluación de un programa de intervención educativa que buscaba promover la relación entre la familia y la escuela tras la jornada escolar, y se realizó con alumnos de una comunidad de indios americanos de enseñanza primaria. Vea el resumen de la matriz en el cuadro 7.6. Observe que la autora no está en contra del empleo de instrumentos de evaluación estandarizados, pero el uso que se hace de éstos ocurre en un contexto tal que su empleo permite ante todo retroalimentar los logros y limitaciones del programa de intervención psicoeducativa. No se restringen a la evaluación aislada e individual de los actores educativos (los estudiantes) con fines exclusivos de acreditación o control administrativo. También hay que destacar el sistema social de la evaluación, en el que se realizan entrevistas, observaciones, análisis documental, aplicación de instrumentos de evaluación, etc., a distintos participantes y responsables del programa, buscando entender la vivencia e interpretación desde las diferentes perspectivas de las personas involucradas.

### (El enfoque de la evaluación auténtica aplicado a la evaluación de programas educativos)

Como un segundo ejemplo, se expone una propuesta de evaluación ubicada en el enfoque denominado **evaluación auténtica**. La evaluación auténtica ha cobrado gran interés en la década pasada, sobre todo por el influjo de la corriente constructivista sociocultural y por la necesidad de encontrar formas de evaluar aprendizajes referidos a valores, estrategias, habilidades de pensamiento complejas, capacidad de



En contraposición a la evaluación tradicional mediante pruebas de lápiz y papel, la evaluación auténtica permite que los alumnos muestren su nivel de desempeño en tareas complejas y auténticas.

resolver problemas reales, etc., que escapan a las pruebas tradicionales de lápiz y papel.

La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002). En palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2) este tipo de evaluación se caracteriza por "demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales". Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz o en las producciones y logros de un programa.

La **evaluación centrada en el desempeño** demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba ex profeso. La *evaluación auténtica* va un paso más allá en el sentido de que enfatiza la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. No obstante que "situación de la vida real" no se refiere simplemente a "saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela". Más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en

### Cuadro 7.6

Evaluación de un programa de intervención educativa desde una aproximación de evaluación cualitativa (LeCompte, 1995).

Matriz de planificación para los procedimientos de recogida de datos			
¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y recoger los datos?
¿Se está realizando el programa tal y como se concibió?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Documento de propuesta del proyecto</li> <li>Observaciones del aula</li> <li>Entrevistas con el personal del proyecto</li> <li>Análisis de los materiales curriculares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordinación de recursos</li> <li>Orientadores familiares</li> <li>Director del proyecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La coordinación de recursos establece el guión de la entrevista para sí misma, el personal, el director del proyecto aporta el material curricular y establece los intervalos de tiempos de observación</li> </ul>
¿Qué cambios, si hay alguno, se han realizado sobre el proyecto original?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas con el personal del proyecto y la Coordinación de los recursos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Recogidos a lo largo de las entrevistas del personal</li> </ul>
¿Está aportando la zona educativa el nivel de apoyo que prometió?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparación de la propuesta común con el actual presupuesto del proyecto y las contribuciones desinteresadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Director del proyecto</li> <li>Coordinación de zona</li> <li>Director de programas especiales de la zona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Con la coordinación de los recursos de la zona se establece el guión de la entrevista con el personal de la oficina del distrito educativo correspondiente</li> <li>El evaluador también entrevista al director del proyecto</li> </ul>

(continúa)



**Cuadro 7.6**

(continuación)

¿Qué logros y obstáculos ha encontrado el personal en la realización del programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas con el personal del proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientadores familiares.</li> <li>Director del proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El director del proyecto establece las entrevistas con los orientadores familiares.</li> </ul>
¿Con qué ánimo y espíritu de colaboración afronta el personal la puesta en marcha del programa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas con el personal del proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientadores familiares.</li> <li>Director del proyecto.</li> <li>Coordinación de los recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recogida a lo largo de las entrevistas con el personal.</li> </ul>
¿Es bien recibido el programa por el personal de los centros?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas con los directores de los centros.</li> <li>Entrevistas con el orientador escolar asignado al centro.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>La Coordinación de los recursos establece las horas de las entrevistas para los directores de los centros y los orientadores escolares.</li> </ul>
¿El personal del proyecto está guardando los registros detallados de los alumnos tal y cómo se especificó?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registros anecdóticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientadores familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El evaluador controla los ficheros guardados por los orientadores familiares en los centros.</li> </ul>
¿Se están realizando con regularidad las visitas a las familias?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anotaciones sobre las visitas a las familias.</li> <li>Observación participante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientadores familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El evaluador acompaña al orientador familiar en una muestra de visitas a las familias.</li> </ul>
¿Qué influencia está teniendo el programa sobre los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Datos sobre el desarrollo de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registros anecdóticos (desarrollados sólo para los alumnos objeto del programa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El director del proyecto recoge y analiza continuamente estos formularios para todos los alumnos y se los pasa al evaluador.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Datos sobre el rendimiento de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el estudio se administraron varias pruebas estandarizadas (i.e. Test Gates-McGrinitie; Metropolitan Readiness Test; Home Language Survey; Arizona State Assessment Tests; Iowa Test of Basic Skills) y se realizó un diagnóstico individual de lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El director del proyecto obtendrá de los jefes de estudio las puntuaciones de los tests administrados en la zona, y los tests administrados a nivel de cada centro de los secretarios de los mismos, seleccionará los alumnos concretos y calculará las puntuaciones individuales y de grupo. También obtendrá puntuaciones de grupo de otros alumnos para utilizarlas como comparación. Estas puntuaciones se suministrarán al evaluador.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Datos sobre las actitudes de los profesores de aula y los directores.</li> </ul>	Entrevistas con los profesores de aula, directores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El evaluador establecerá y realizará las entrevistas seleccionadas; el director del proyecto distribuirá recordatorios para cumplimentar los cuestionarios no respondidos.</li> </ul>

relación con asuntos de verdadera relevancia y trascendencia tanto personal como académica y social.

Así, podemos encontrar ejemplos de evaluaciones auténticas en el seno de una comunidad educativa: la demostración del proyecto realizado por los estudiantes en una feria de las ciencias, en una presentación artística, en una colección de trabajos integrada en un portafolios, en la ejecución en un recital de danza, música o teatro, en la participación en debates sobre asuntos sociales o en la presentación de escritos originales (Arends, 2004). Pero al mismo tiempo, encontramos otros ejemplos, referidos a aquellas prácticas auténticas de intervención o investigación que se realizan *in situ*, en escenarios reales.

La evaluación auténtica se considera una **evaluación alternativa** en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, principalmente de tipo factual. Una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que las personas *hacen*, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, entender cómo ocurre su desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Asimismo, implica el ejercicio de la *autoevaluación de parte de los participantes*, pues se tiene como meta la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su actuación y aprendizajes. En este sentido, es una evaluación de proceso y formativa, donde se vuelven prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002). En la literatura reciente se reporta una diversidad de estrategias para la evaluación auténtica centradas en el desempeño, incluyendo entre otras: los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración. Es interesante notar que para algunos autores, los proyectos, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el análisis de casos constituyen una suerte de binomio enseñanza-evaluación auténtica, centrada en el desempeño (Díaz Barriga, 2006).

No obstante, los especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas simplemente intercambiaran las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas de respuesta fija por las evaluaciones alternativas o auténticas con fines de retención, promoción o graduación de los estudiantes. Puesto que las evaluaciones alternativas como las que hemos venido explicando pueden incluso revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes enfocadas en explorar el conocimiento declarativo, dichas evaluaciones se tienen que desarrollar y emplear con cuidado y pertinencia. De acuerdo con expertas como Linda Dar-

ling-Hammond (1995), se requiere asegurar la *equidad* en la evaluación, y entender que las llamadas evaluaciones alternativas o auténticas, basadas en el desempeño, son instrumentos que operan mediante estándares referidos al criterio, no son pruebas referidas a la norma. Esta situación cobra particular relevancia dado que en este caso el concepto de equidad se relaciona con el de reconocimiento del derecho a la diversidad.

A continuación se expondrá un ejemplo donde la evaluación auténtica se ha aplicado en el caso de un programa educativo completo, no sólo en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes que participan en el mismo. El ejemplo conjunta elementos de evaluación e investigación educativa enfocados a la retroalimentación y mejora del programa en cuestión.

La propia Linda Darling-Hammond condujo el estudio evaluativo (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995). En dicho estudio se condujo la evaluación del programa International High School de la ciudad de Nueva York. Este programa está dirigido a estudiantes considerados de alto riesgo. En el momento de la evaluación del programa, participaban 310 alumnos de 37 naciones, hablantes de 32 idiomas, entre 12-14 años de edad, con menos de cuatro años de residir en el país y con un nivel bajo en el dominio del idioma inglés. Los alumnos provenían de un nivel socioeconómico bajo, tres cuartas partes recibían becas o apoyo alimenticio. La composición étnica era 45% latinos, 30% asiáticos, 22% europeos, 3% caribeños y afroamericanos. Se evaluaron los grados nueve a 12.

La filosofía educativa del programa estriba en fomentar las habilidades lingüísticas, cognitivas y culturales necesarias para que los estudiantes tengan éxito en el bachillerato, la universidad y en la vida. Es un programa de facultamiento personal y social, no de tipo remedial ni compensatorio. Los enfoques educativos del programa curricular abarcan:

- "Aprendizaje en contexto" embebido en áreas de contenido.
- Currículo y enseñanza centrados en el alumno.
- Aprendizaje experiencial: empleo de múltiples contextos de aprendizaje, como centros de aprendizaje, internados en escenarios profesionales, viajes de campo.
- Educación profesional a lo largo de la vida.
- Aprendizaje colaborativo.
- Participación activa de profesores en el diseño del currículo, la instrucción y los materiales.

El programa ha resultado exitoso, si se considera su eficiencia terminal: tasa de graduación de 95%, y de entrada a la educación superior de 90%. En la evaluación del mismo se contempló un modelo de evaluación auténtica empleando múltiples perspectivas. Con el propósito de ilustrar dicho enfoque de evaluación, en el cuadro 7.7 se ofrece un resumen



**Cuadro 7.7**

Componentes de evaluación auténtica de un programa de bachillerato (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995).

Componentes de la evaluación	Programa MOTION	Programa BEGINNINGS	Programa PCD INTERNSHIP
Evaluación en curso.	Exposiciones e informes.	Entrenamiento supervisado, trabajo grupal, exposiciones.	Trabajo grupal, seminarios, visitas al internado en escenarios.
Evaluación final.	Evaluaciones escritas, conferencias.	Conferencias.	Evaluaciones escritas y producciones.
Evaluaciones de proceso y producto.	Trabajos desarrollados en clase, trabajo grupal, portafolios.	Trabajo grupal, autobiografía.	Proyecto de trabajo desarrollado en el internado, portafolios.
Evaluaciones desde perspectivas múltiples.	Autoevaluación, evaluación de pares, evaluación de profesores.	Autoevaluación, evaluación de pares, evaluación de profesores.	Autoevaluación, evaluación de pares, evaluación de profesores y de supervisores del escenario.

de las principales prácticas de evaluación de las competencias de los alumnos. Se ilustran los componentes de la evaluación empleados en relación con tres de los subprogramas curriculares evaluados: *Motion* (trabajo en equipo para diseñar experimentos y resolver problemas; se emplearon sobre todo los portafolios y las reflexiones como instrumentos de evaluación); *Beginnings* (promueve la consolidación interdisciplinaria de tres materias: biología, ciencias sociales e inglés; un recurso importante para la evaluación de las competencias logradas por los alumnos es la elaboración de su autobiografía); *PCD Internship* (consiste en una serie de seminarios e internados *in situ* durante tres años, enfocados al aprendizaje académico y profesional de los alumnos; en este caso, la evaluación a través de portafolios vinculados con el trabajo realizado en el internado, resultó muy pertinente).

A manera de comentario de cierre de este apartado, puede decirse que la evaluación auténtica resulta una aproximación idónea para el caso de la evaluación de intervenciones o programas educativos que siguen la filosofía de aprendizaje situado y experiencial. Permite y privilegia la exploración reflexiva y crítica de los procesos y prácticas educativas que han ocurrido en relación con los principales actores involucrados y destaca la importancia de instaurar mecanismos de auto y coevaluación entre éstos.

**CONSULTA**

Para ampliar el tema de la evaluación auténtica, sugerimos consultar:

An Interview with Linda Darling-Hammond

<http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/darling181.cfm>

Video Assessment Overview: Beyond Standardized Testing <http://www.edutopia.org/assessment-overview-video>

Evaluación alternativa y mediante rúbricas

Discovery Education, Kathy Schrock's Guide for Educators <http://school.discovery.com/schrockguide/assess.html>

Pearson assessment

[http://www.phschool.com/professional\\_development/assessment/](http://www.phschool.com/professional_development/assessment/)

Teacher Vision <http://www.teachervision.fen.com/lesson-plans/lesson-4523.html>

Método de portafolios

Centro Nacional de Educación Química, Coordinación de Formación Docente, UNAM, portafolios docentes <http://www.cneq.unam.mx/>

Universidad de Alaska Anchorage, sitio de portafolios de Helen Barrett, <http://electronicportfolios.com>

Student portfolios: classroom uses <http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/classuse.html>

Ejemplo de portafolio del alumno, J. Delgado [http://www.missionhs.org/eportfolio\\_jdelgado/about\\_me.htm](http://www.missionhs.org/eportfolio_jdelgado/about_me.htm)

Para crear rúbricas en formato web

Rubistar <http://rubistar.4teachers.org/index.php>



### ¿Usted qué opina?

En relación con los enfoques contrapuestos en la evaluación educativa, el cuantitativo y el cualitativo, analice sus características y diferencias y discuta las posibilidades que existen para su eventual combinación o integración.

## El psicólogo como diseñador educativo o instruccional

Ya se ha mencionado que algunos autores conciben la psicología educativa como una profesión del diseño. El psicólogo diseña planes y programas de estudios, unidades didácticas, materiales instruccionales, ambientes educativos, programas para la formación de profesores y la educación a padres, entre otros. Estas actividades profesionales forman parte de lo que Reigeluth (2000) denomina **diseño instruccional** o **diseño educativo**. El diseño educativo consiste en la organización y estructuración de una serie de elementos psicopedagógicos vinculados con uno o varios contenidos de enseñanza específicos, teniendo como finalidad potenciar el aprendizaje del alumno o destinatario. Implica la selección, planificación y realización de experiencias educativas sistemáticas, vinculadas a una unidad de enseñanza, a un proyecto curricular, a un episodio de capacitación, etc. En este sentido, permite prever o proyectar la práctica o desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. En síntesis, el diseño educativo o instruccional dirige la práctica educativa para facilitar el aprendizaje.

Berger y Kam (1996) plantean una distinción entre diseño instruccional como proceso y como disciplina, al mismo tiempo que entre las fases de diseño y desarrollo, que en sentido estricto, deben diferenciarse según los autores. En el cuadro 7.8 se incluyen las definiciones que los autores plantean al respecto, así como la que Reigeluth (2000) aporta respecto a lo que es una teoría del diseño instruccional.

Para entender en qué consiste una **teoría del diseño educativo** y diferenciarla de algún otro tipo de teoría psicológica o educativa de carácter general, Reigeluth (2000) señala las siguientes características:

- Una teoría del diseño educativo está orientada hacia la práctica (se enfoca en los medios para conseguir determinados propósitos educativos), en lugar de orientarse a la mera descripción de los fenómenos educativos.
- Identifica métodos educativos (modos de facilitar el aprendizaje y desarrollo de las personas) y situaciones en las que es conveniente emplear o no dichos métodos.
- Los métodos de enseñanza pueden fraccionarse en componentes más detallados para ofrecer una mejor orientación a los educadores respecto a cómo emplearlos.

- Los métodos son probabilísticos, no deterministas, en el sentido de que aumentan las oportunidades de lograr los propósitos y metas educativas buscadas, pero no se puede asegurar *a priori* su éxito.
- Las teorías del diseño educativo se relacionan con las teorías del aprendizaje, del desarrollo, del currículo, pero no son reductibles ni equiparables a éstas.

### CONSULTA

Para ampliar el tema del diseño instruccional desde la perspectiva de Charles M. Reigeluth, consultar: Instructional design theories site, <http://www.indiana.edu/~idtheory/home.html>

No existe una mirada única respecto al qué, el cómo o el para qué del diseño instruccional. Aquí también encontramos una diversidad de teorías y concepciones educativas y psicológicas que desembocan en modelos de diseño instruccional específicos. Un modelo de diseño instruccional determinado constituye una forma de plasmar o concretizar las prescripciones educativas propias de los enfoques constructivista, conductual, sociocultural, psicogenético, etc, que son algunos de los que se han venido desarrollando en este texto. Por otro lado, ya se mencionó que se suele ubicar en la década de 1970 el surgimiento de una psicología instruccional por derecho propio vinculada a los principales paradigmas psicológicos con implicaciones educativas.

Hay que reconocer que el campo del diseño educativo o instruccional también ha tenido una considerable transformación en las últimas décadas. Entre las décadas de 1960 y 1970 el paradigma conductista generó una tecnología educativa centrada en el diseño educativo por objetivos conductuales, el análisis de tareas, la enseñanza programada, la dosificación de contenidos declarativos, el manejo de contingencias de reforzamiento y la motivación extrínseca mediante recompensas (vea la obra clásica de B. F. Skinner, *La tecnología de la enseñanza*, publicada en español en 1970). En la actualidad, y debido a la insuficiencia del modelo instruccional conductista, por un lado, y a la fuerza con que han incurrido en la educación los enfoques constructivistas, por otro, el diseño de modelos y materiales educativos apegados en estricto sentido a los preceptos conductistas es cada vez menor (Gros Salvat, 2002).

Debido a lo que los especialistas en el tema califican como cambios sustanciales en los supersistemas educativos, entrada a la era del conocimiento, las organizaciones educativas y la sociedad en general demandan un cambio radical en la forma en que se modelan las prácticas educativas y en la concepción misma del tipo de aprendizaje que se debe promover.

Al respecto, en el documento que establece las directrices de la entrada a la sociedad del conocimiento, la UNESCO (2005) plantea como algo indispensable que las instituciones educativas y las organizaciones en general, replanteen su

**Cuadro 7.8**

Conceptos básicos del campo del diseño educativo o instruccional.

<b>Diseño instruccional como proceso</b>	Desarrollo sistemático de especificaciones instruccionales empleando las teorías del aprendizaje y la enseñanza para asegurar la calidad de la instrucción. Es el proceso completo de análisis de las necesidades educativas, de las metas a alcanzar y del desarrollo de un sistema para satisfacer esas necesidades. Incluye el desarrollo de materiales y actividades instruccionales; la experimentación y evaluación de toda la instrucción, así como de las actividades del aprendiz.
<b>Diseño instruccional como disciplina</b>	Es la rama del conocimiento relacionada con la investigación y la teoría sobre las estrategias instruccionales y los procesos para su desarrollo e implementación. Implica crear especificaciones detalladas del desarrollo, implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de unidades de contenido de diferentes niveles de complejidad.
<b>Sistema instruccional</b>	Es un arreglo de recursos y procedimientos para promover el aprendizaje. El <i>diseño instruccional</i> es el proceso sistemático que conduce a la creación de sistemas instruccionales, mientras que el <i>desarrollo instruccional</i> es el proceso de implementar el sistema o plan.
<b>Tecnología instruccional</b>	Es la aplicación sistemática y sistemica de estrategias y técnicas derivadas de las teorías conductista, cognitiva y constructivista a la solución de problemas instruccionales. <i>Tecnología instruccional = diseño instruccional + desarrollo instruccional.</i>
<b>Teoría del diseño educativo</b>	Es una teoría que ofrece una guía explícita sobre la mejor forma de ayudar a que la gente aprenda y se desarrolle. Se orienta hacia la práctica, es preceptiva, plantea los métodos educativos y situaciones procedentes. Los tipos de conocimientos y de desarrollos buscados pueden ser cognitivos, emocionales, físicos y espirituales.

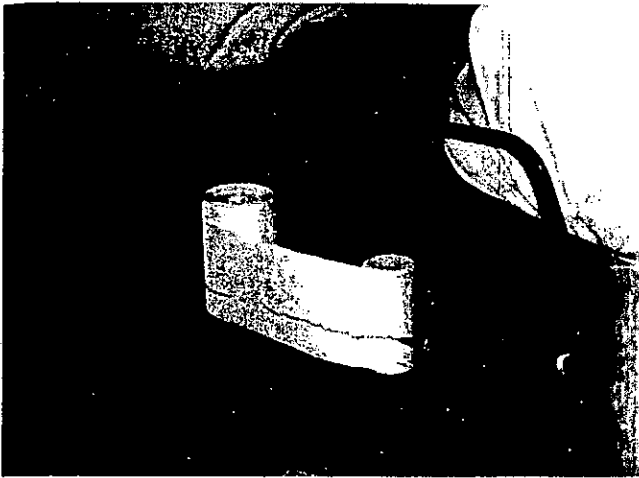
concepción de aprendizaje y por ende sus procesos formativos. Se señala como crucial la preparación de los educandos en un esquema de educación para toda la vida, fomentando aprendizajes activos, estratégicos, colaborativos y reflexivos, ubicados en entornos educativos que destaquen los componentes ético y de responsabilidad social. Esto conduce a la idea de que tanto el currículo como la instrucción deben estar centrados en el aprendizaje del alumno, más que en la estructura de la disciplina o en la enseñanza *per se*, cuestiones que deben reorientarse para favorecer el aprendizaje complejo.

De esta manera, las actividades inmateriales, relacionadas con la educación, la investigación y los servicios tienden a adoptar un papel cada vez más importante en la economía y el entramado social. Las profesiones del futuro serán las profesiones "del conocimiento", donde podemos ubicar perfectamente el papel del psicólogo educativo de cara al desarrollo que están teniendo las ciencias cognitivas. En un campo abierto a la innovación en materia educativa, el paradigma actual de la enseñanza se basa aún en la estandarización, y por el contrario, se requiere de modelos de diseño educativo que respondan a las siguientes demandas (Reigeluth, 2000): sistemas y modelos educativos personalizados acordes con distintos estilos de aprendizaje; organización de actividades basada en el trabajo en equipo mediante relaciones de co-

operación; fomento de la autonomía responsable, la toma de decisiones compartida, la iniciativa; atención a la diversidad; carácter holístico, orientado al proceso y la calidad total, centrado en el usuario.

Se tiene que dar un cambio importante en la formación de personas que tomen iniciativas y hagan honor a la diversidad, que resuelvan problemas y manifiesten un pensamiento complejo así como un comportamiento responsable y ético. Es por ello que los enfoques y estrategias provenientes de la cognición y enseñanza situada, con sustento en el paradigma sociocultural, así como los modelos de aprendizaje y enseñanza estratégicos, aprendizaje experiencial basado en problemas y proyectos, entre otros, están impactando sustancialmente en el diseño educativo, tanto a nivel del currículo como de la instrucción y hacia allá apunta el diseño de entornos de aprendizaje tanto presenciales como virtuales (Díaz Barriga, 2003, 2006).

Al respecto, un **entorno o ambiente de aprendizaje** se refiere a un determinado estilo de relación entre los actores que participan en el contexto de un evento determinado, con una serie de reglas que determinan la forma en que se organizan y participan e incluye una diversidad de instrumentos o artefactos disponibles para lograr unos fines propuestos. Si alguno de estos elementos cambia o falla, el ambiente se



El actual diseño educativo centrado en el aprendizaje del alumno, privilegia los enfoques que promueven la construcción colaborativa de conocimiento como el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje mediante casos o el aprender a través del servicio en entornos comunitarios.

transforma. Como podemos ver, el concepto no sólo abarca el espacio físico o los medios y tecnologías disponibles, sino aquellos elementos básicos que definen el diseño instruccional de toda propuesta pedagógica (apoyada o no con TIC): "el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos y los medios", siendo "la estrategia didáctica la que permite una determinada dinámica de relación entre los componentes educativos" (Dirección de Investigación y Comunicación Educativas del ILCE, 1999, p. 57).

Por lo anterior resulta evidente que puede existir una gran variabilidad en el diseño de entornos de aprendizaje, ya sea que éstos se encuentren o no apoyados por tecnologías informáticas y multimedia. Por otro lado, las tecnologías y los medios pueden servir diferencialmente para muchos propósitos, pero finalmente deben estar al servicio del aprendizaje. Por eso es que no consideramos afortunada la expresión de "currículo tecnológico con soporte pedagógico" ya que la tendencia actual no es centrar el currículo o la enseñanza en la tecnología, sino en el aprendizaje. El papel de la tecnología es la de dar soporte y potenciar un determinado modelo psicopedagógico, el cual está al servicio de las metas de aprendizaje y desarrollo tanto personal como académico y social del alumnado.

También merece una nota aclaratoria la expresión de "diseño educativo centrado en el alumno" o "centrado en el aprendizaje". Al respecto, McCombs y Vakili (2005) definen **centrado en el aprendizaje** en una doble perspectiva: la persona que aprende (sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, conocimientos previos, estilos de aprender, motivos, etc.) y los procesos de aprendizaje mismos (el mejor conocimiento disponible acerca de cómo aprende la gente y de las prácticas de enseñanza más eficaces para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño

para todos los aprendices). En términos del diseño de un entorno o ambiente educativo, lo anterior implica tomar decisiones que incluyen, pero no se limitan a, un tipo particular de técnicas o prácticas instruccionales.

En primera instancia, es indispensable contar con diseños educativos *flexibles*, orientados o *centrados en el alumno y la construcción del conocimiento*, no en la transmisión de la información declarativa. El punto focal del diseño educativo será la previsión de interacciones constructivas tomando en cuenta los elementos del **triángulo didáctico**: los agentes educativos, los usuarios del sistema (aprendices o estudiantes) y los contenidos o saberes culturales sobre los que se opera, considerando las posibilidades y restricciones de los instrumentos semióticos incluidos en un sistema o entorno instruccional determinado.

El impacto creciente que tendrá la incorporación de las TIC en los procesos de diseño educativo es definitivo. La tendencia actual apunta hacia el diseño de entornos o ambientes de aprendizaje donde se trabaje en **modalidades híbridas o mixtas** (*blended learning*), es decir, donde se intercalen episodios de enseñanza grupal presencial con tutoría individualizada y en grupos pequeños, trabajo cooperativo para el debate y construcción conjunta del conocimiento y la generación de todo tipo de producciones innovadoras, en conjunción con interacciones virtuales o a distancia.

En congruencia con los argumentos antes vertidos, se plantea como un desarrollo necesario el incremento de la participación entre estudiantes y grupos de diversas instituciones y disciplinas en tareas complejas y compartidas, centradas en la toma de decisiones, la solución de problemas y la intervención en la práctica. Otro aspecto a resaltar es que se plantea que los diseñadores de la instrucción no serán únicamente los docentes o los expertos en diseño educativo y tecnologías, sino que también los propios alumnos-usuarios participarán en procesos de toma de decisiones en relación con el diseño de la educación que reciben. Al respecto, Reigeluth (2000) apunta que una buena parte de lo diseñado debería estar hecho o decidido por los propios alumnos (diseñadores-usuarios) mientras están aprendiendo, con la ayuda de un programa informático que elabore opciones basadas en la información recogida respecto a los mismos alumnos. Esto quiere decir, por ejemplo, que el alumno podrá solicitar al sistema determinados métodos educativos y éste podrá a su vez aconsejar o tomar decisiones sobre su conveniencia en función del desempeño, necesidades o estilo y estrategias de trabajo del estudiante.

Otros principios educativos y rasgos deseables en un nuevo paradigma de diseño educativo acorde con la sociedad de la información, son los que proponen Hannafin, Land y Oliver (2000), que coinciden con las propuestas de otros autores que hemos analizado antes (Díaz Barriga, 2005; 2006). Estos principios o preceptos de diseño educativo pueden ser pertinentes tanto en entornos presenciales como virtuales e híbridos:

- Se dejará a los alumnos una fuerte iniciativa (aprendizaje autodirigido y fomento de la autonomía, desarrollo de la agencia y la autorregulación) por lo cual se incorporarán modelos y estrategias de educación facultadora y para la vida.
- Se trabajará sobre todo en equipos cooperativos en tareas reales, de la vida cotidiana o de un ámbito de competencia profesional determinado, en contacto estrecho con usuarios y en escenarios reales afrontando experiencias prácticas, concretas y realistas (formación en la práctica, *in situ*).
- El currículo y la enseñanza se organizarán en entornos de aprendizaje abiertos, donde se fomente el razonamiento divergente y las perspectivas múltiples (no la única perspectiva correcta); los alumnos deben poder escoger (y proponer) entre una variedad de métodos y actividades.
- Permitirá utilizar el potencial de herramienta cognitiva (o instrumento semiótico) de las tecnologías informáticas y los medios más avanzados.
- Se adaptará a ritmos personalizados, trayectos flexibles y alternativos; los alumnos podrán trabajar en una experiencia educativa hasta que alcancen unos niveles adecuados de desempeño.
- Se privilegiarán tareas cognitivas complejas y de relevancia social, necesarias para solucionar problemas en campos complejos, cambiantes, inciertos.
- Se requiere de sistemas instruccionales que estén en constante diálogo con el alumno y que puedan actualizar continuamente la información sobre sus progresos, desempeño, actitudes y expectativas.
- La evaluación (en congruencia con la enseñanza) abarcará el *saber*, el *saber hacer* y el *ser*; se centrará en el desempeño y competencias adquiridas, en la valoración de tareas generativas y en el seguimiento de procesos y mecanismos de autorregulación. Será importante explorar no sólo qué información declarativa se ha adquirido, sino qué habilidades específicas y disposiciones o actitudes se manifiestan en la forma de competencias sociofuncionales complejas.
- Se dará una amplia expansión de sistemas instruccionales en áreas no sólo cognitivas y disciplinares, sino en

desarrollo emocional, del carácter (personal-moral), laboral y en general, social-comunitario.

### CONSULTA

Sugerimos consulte los textos de F. Díaz Barriga para ampliar los temas del diseño instruccional basado en los principios del constructivismo sociocultural y la enseñanza situada <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>, así como el de entornos apoyados por TIC <http://investigacion.ilce.edu.mx/st.asp?id=1515>

## La incorporación de las TIC en el diseño y desarrollo de ambientes y materiales educativos

En estrecha relación con las tareas y retos que enfrenta el psicólogo educativo en la actualidad en cuanto al diseño educativo o instruccional, encontramos la necesidad y tendencia creciente a incorporar las tecnologías de la información y comunicación a los diversos entornos educativos. La entrada a la sociedad del conocimiento se caracteriza, entre otras cosas, por el papel prevalente de dichas tecnologías en los procesos educativos.

Cabe aclarar que las **tecnologías de la información y comunicación (TIC)** no son sólo equiparables a las tecnologías informáticas desarrolladas a partir de mediados del siglo xx, aunque ése sea el sentido más difundido del término. De manera general, las TIC son instrumentos creados por el ser humano para representar, transmitir, recrear, comunicar, etc., el conocimiento; históricamente se reconocen como hitos en su desarrollo el lenguaje oral, los sistemas de escritura, la imprenta, el teléfono, etcétera, porque han transformado la cultura a través de nuestra manera de comunicarnos, convivir y trabajar juntos. Sin embargo, en el discurso educativo actual, cuando se habla de TIC o de competencias tecnológicas de los docentes o de los estudiantes, los autores suelen referirse a las TIC informáticas y telemáticas. La aplicación de las TIC en la educación se ha centrado en la informática educativa, Internet y las plataformas de aprendizaje, pero también incluye experiencias sistemáticas en el uso didáctico de video, radio o tv, así como la formación crítica de televidentes o la participación en comunidades virtuales de aprendizaje. Hay que decir que en relación con todas estas tecnologías y en el marco de su uso educativo en contextos muy diversos, el psicólogo de la educación puede encontrar actividades promisorias de intervención profesional.

Aun cuando la introducción de estas tecnologías en las aulas por sí sola no asegura la calidad educativa ni la equidad o inclusión, existe un considerable potencial educativo en función del uso y sentido que se les otorgue.

En el reporte "2020 Visions, Transforming Education and Training Through Advanced Technologies", la Federación para el Aprendizaje (2003) plantea que, en poco más de una



### ¿Usted qué opina?

En relación con la creación de entornos de aprendizaje, discuta cuál es el papel del psicólogo educativo en esta labor de diseño instruccional, con quiénes requiere colaborar y cuáles son los principios que deben presidir su práctica como profesional en este ámbito.

década y por lo menos en el escenario de los sistemas educativos más avanzados, se espera que los roles del maestro y del alumno se transformarán haciéndose cada vez más especializados, independientes, colaborativos y autogestivos. Se espera que de cara a los adelantos tecnológicos previsible, las labores de diseño educativo y enseñanza mediada por TIC sean desempeñadas por equipos de expertos en interacción con sistemas automáticos específicos y altamente especializados. Así, los profesores pasarán a trabajar como miembros de un equipo que cambia permanentemente y que involucra diversos tipos de especialistas en educación y TIC. Al mismo tiempo, se plantea que el trabajo educativo trascenderá los límites del aula y se realizará en una dinámica de construcción de redes de aprendices y maestros. Se espera arribar al diseño de simulaciones robustas que reflejen el estado del arte de diversos campos de conocimiento, que permitan la conducción de tareas donde los estudiantes aprendan y pongan a prueba una diversidad de competencias en respuesta a proyectos y problemas complejos vinculados con situaciones reales.

Hoy en día se están revisando los conceptos de educación a distancia, virtual, presencial, abierta, en línea, entre otros, para arribar a una nueva concepción más acorde con los desarrollos y desafíos que implica la incorporación de las TIC en los ambientes educativos. Por un lado, existe un crecimiento espectacular de la oferta educativa proveniente de los cursos en línea, y en general de la educación a distancia, la cual abarca no sólo la educación escolarizada y académica, sino también la formación continua en los escenarios laborales y la educación en ámbitos no académicos en sentido estricto (educación a padres, salud, recreación, preservación del ambiente, por sólo citar algunos ámbitos). No obstante, los cambios han sido modestos si se analiza el modelo psicopedagógico asociado a la educación a distancia, puesto que la tendencia, con destacables excepciones, ha sido importar los modelos educativos de la educación por correspondencia que dio origen al término educación a distancia, así como los de la educación presencial transmisora receptiva centrada en la información declarativa (Natriello, 2005).

También es cierto que la tendencia apunta hacia el enfoque denominado *blended learning* o ambientes *b-learning*, que combinan la educación presencial y virtual. Uno de los principales retos de la enseñanza apoyada con TIC (en sus distintas modalidades) es ofrecer nuevas representaciones y perspectivas de distintos fenómenos, de interés tanto científico como cotidiano, que de otra manera no sería posible desarrollar, para contribuir a transformar tanto nuestra comprensión y prácticas como la cultura misma.

En una dirección similar, Miranda (2002) plantea que algunos de los usos más promisorios y constructivos de las TIC en educación consisten en la conformación de **redes de comunicación**, donde los profesores y estudiantes interactúan por medio de las herramientas de interconexión como: las páginas web dinámicas, el correo electrónico, los foros en web y las bases de datos. También resalta el papel de los entornos

de aprendizaje interactivos, donde el estudiante asume un rol activo y donde se realizan actividades auténticas, que permiten, por ejemplo, simular situaciones problema propias del desempeño de una profesión y conducir a los participantes al aprendizaje de competencias profesionales. Un **ambiente virtual de aprendizaje (AVA)** permite la integración de múltiples herramientas tecnológicas con el diseño instruccional, las estrategias psicopedagógicas, los objetos de aprendizaje y la previsión de las actividades que van a realizar los actores.

Por su parte, una **comunidad virtual de aprendizaje (CVA)**, modelada en una lógica de intercambios entre expertos y novatos, facilita el pensamiento colectivo en la medida que ofrece a sus miembros la posibilidad de interactuar en torno a objetivos comunes (por ejemplo, la realización de un proyecto, la solución de un problema). El empleo de ambos no está restringido a la educación a distancia, sino que puede desarrollarse en la modalidad presencial y mixta. Lo interesante es que permiten concebir la apropiación de las TIC en educación destacando principios educativos como la necesidad de situar el aprendizaje, el aprender haciendo y en colaboración, la importancia de la tutoría, el avance gradual del alumno hacia la pericia en un campo determinado y el dominio de competencias o saberes de alto nivel y de relevancia social o profesional. También destaca el interés por modelar a través del discurso, las formas de uso y las actitudes hacia la tecnología.

Lo anterior conduce a plantear que existen formas de innovar el proceso educativo mediante la incorporación de las TIC y que dicha innovación va de la mano de la concepción educativa y del modelo de diseño instruccional que se adopte. En este sentido, César Coll (2004-2005, p. 5) afirma que la "novedad" que ofrecen las TIC a profesores y alumnos no son los recursos semióticos aislados que incluyen (lengua



La introducción de las TIC en el aula no asegura por sí sola la calidad educativa o la equidad e inclusión social. Su potencialidad está en función del uso que se da a los mismos y de las prácticas educativas que ayudan a transformar.

oral y escrita, lenguajes audiovisual, gráfico o numérico), sino que a partir de la integración de esos sistemas simbólicos clásicos, se puede eventualmente crear un nuevo entorno de aprendizaje, con condiciones inéditas para operar la información y transformarla. Según Coll, las potencialidades de esas tecnologías en el diseño educativo residen en las características de *interactividad, multimedia e hipermedia* que son las que más potencian a las TIC como instrumentos psicológicos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos, mientras que la *conectividad* potencia las relaciones entre los actores.

Por su parte, Hung y Der-Thanq (2001), ubicados en la perspectiva sociocultural vigotskiana, proponen la creación de comunidades de práctica en línea o comunidades de aprendizaje basado en la web. Una comunidad de práctica (Wenger, 2001) constituye el marco social de referencia donde ocurren las actividades de planeación, apoyo, tutelado y evaluación de los participantes. Una **comunidad de práctica** o aprendizaje comparte creencias y enfoques hacia lo que implica aprender y enseñar, así como prácticas, herramientas y tecnologías, valores, lenguajes, expectativas y metas. Lo importante a destacar es la dinámica al interior de la comunidad, el soporte que ofrece a los participantes y la importante presencia docente que tanto el profesor como los demás participantes ejercen sobre los aprendices.

Las **comunidades de práctica** deben sustentarse en ciertas dimensiones, las cuales son congruentes con el enfoque de la cognición y aprendizaje situado. La dimensión principal se refiere a la *situatividad* o ubicación en contextos cotidianos y relevantes desde el punto de vista social, de las actividades en que participa el alumno en la comunidad web. La situatividad se fomenta mediante tareas y proyectos auténticos, basados en necesidades y demandas reales, tomando en cuenta el conocimiento explícito e implícito sobre el asunto en cuestión, así como las propias creencias y normas del grupo. Otra dimensión a considerar se denomina *comunalidad*, que se fomenta en la medida en que hay intereses y problemas compartidos entre los integrantes de la comunidad, lo que permite el establecimiento de metas y tareas compartidas.



#### CONSULTA

Para ampliar el tema de las comunidades de práctica consultar el sitio de Etienne Wenger: <http://www.wenger.com/>

Todo lo anterior significa que para innovar el proceso educativo a través de la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos o comunidades de práctica soportadas por las TIC, no basta con la simple introducción de las mismas. Se requiere del diseño y puesta marcha de un modelo educativo apropiado, tarea que como se ha expuesto, compete en buena medida al profesional de la psicología de la educación.

Una primera barrera a vencer es la de la competencia tecnológica básica de los actores (profesores y alumnos). La competencia incluye el manejo del sistema operativo (por ejemplo, de las herramientas básicas, del explorador de archivos, del editor de gráficos, etc.). También implica el manejo de los programas básicos de una suite de oficina (procesador de textos, hoja de cálculo, etc.) y de las herramientas básicas de navegación en Internet. Pero de ninguna manera esto es suficiente para innovar la enseñanza o lograr aprendizajes de alto nivel. Por el contrario, con base en la propuesta de David Jonassen (2003) del empleo de las TIC como herramientas cognitivas, y en congruencia con el enfoque constructivista, se plantea un modelo para la integración de las TIC en la educación donde se identifican distintos niveles de integración, siendo los más avanzados los que permiten la innovación educativa. Así, en el diseño y uso de ambientes de aprendizaje enriquecidos con las TIC y en la conformación de comunidades de práctica virtuales se ubican los desarrollos más promisorios, siempre y cuando proporcionen oportunidades para explorar, reflexionar, colaborar con otros, trabajar en tareas auténticas de aprendizaje y comprometerse con el aprendizaje activo y práctico. Los niveles del modelo están pensados en función de los pasos que requiere dar el agente educativo y/o el diseñador para integrar las TIC en el currículo (cuadro 7.9).

Ya se mencionó en la sección precedente que entre los principios del diseño educativo destaca el que se refiere a la importancia de centrar el currículo y la enseñanza en el aprendizaje del alumno. En un documento que recupera las aportaciones de los enfoques cognitivo y sociocultural, así como los principios de la Asociación Psicológica Americana (APA) sobre el particular, McCombs y Vakili (2005) plantean las directrices para crear prácticas de aprendizaje en entornos *e-learning* centradas en el alumno. Algunas de esas directrices se mencionan a continuación.

- Se requiere desarrollar la alfabetización digital o tecnológica en los alumnos, vinculada a estrategias de pensamiento de alto nivel a través de la búsqueda, cuestionamiento y descubrimiento de una variedad de recursos, fuentes y usos apropiados de la información obtenida vía electrónica.
- Hay que proporcionar a los alumnos el acceso a datos reales, a expertos en los campos de estudio y a tareas relevantes del mundo real (por ejemplo, mediante simulaciones virtuales, casos y bases de datos reales, clips multimedia, sitios web creados por los propios alumnos, entre otros).
- Hay que proporcionar los medios para que los aspectos relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, el pensamiento estratégico) sean objeto de reflexión y se fomente la autorregulación y metacognición (por ejemplo, a través de bitácoras y diarios, reflexiones en los portafolios electrónicos de los alumnos, autoevaluaciones, etcétera).



**Cuadro 7.9**

Niveles de un modelo de integración de los TIC en el currículo.

<b>1. Preintegración (Productividad profesional)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se usa el procesador de texto para crear comunicaciones para los estudiantes.</li> <li>• Se mantienen bases de datos con información sobre los estudiantes.</li> <li>• Se usan hojas de cálculo para registro y cálculo de calificaciones.</li> <li>• Se consulta Internet para enriquecer el contenido de las clases.</li> </ul>
<b>2. Instrucción dirigida</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se usan las TIC como herramientas de instrucción eficaz:             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Tutoriales.</li> <li>◦ Instrucción programada.</li> </ul> </li> </ul>
<b>3. Integración básica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se emplean TIC para mejorar la presentación de materiales a estudiantes.</li> <li>• Computadora, software y video reemplazan a pizarrón y retroproyector.             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ En matemáticas, se puede solicitar a los estudiantes predicciones con gráficas y fórmulas al realizar cambios; mostrar resultados.</li> <li>◦ En sociales, se usa Internet para acceder a recursos que enriquezcan la presentación o discusión.</li> <li>◦ En ciencias naturales, se puede mostrar una simulación de un proceso o fenómeno científico.</li> <li>◦ En lenguaje, se escriben o editan párrafos en grupo.</li> </ul> </li> <li>• El maestro tiene siempre control del equipo.</li> </ul>
<b>4. Integración media</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se agregan TIC a trabajos que los estudiantes ya venían haciendo.             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ En lenguaje, se piden trabajos en procesador de texto o software de publicaciones.</li> <li>◦ En investigaciones, se demanda el uso de medios electrónicos (enciclopedias, diccionarios, Internet).</li> <li>◦ En matemáticas, se requiere el uso de hojas de cálculo.</li> </ul> </li> </ul>
<b>5. Integración avanzada</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trabaja con aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas o casos auténticos.             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Las actividades o unidades de los cursos se enfocan en el currículo y se apoyan en las TIC para mejorar el aprendizaje.</li> <li>◦ Los estudiantes deben cumplir sus logros en TIC (informática) y simultáneamente cumplir sus logros en las materias correspondientes.</li> </ul> </li> </ul>
<b>6. Integración experta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se diseñan y emplean ambientes constructivistas de aprendizaje enriquecidos por TIC.             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Esos ambientes son activos, constructivos, colaborativos, intencionales, complejos, contextuales, conversacionales y reflexivos.</li> </ul> </li> </ul>

- Involucrar activamente a los estudiantes en la discusión de casos, la solución de problemas, la participación en proyectos y actividades generativas, así como en experiencias que permitan la colaboración, el diálogo y la construcción del propio conocimiento (por ejemplo, proyectos colaborativos en comunidades web, viajes virtuales o *V-trips*, *Web-quests*, etcétera).
- Proporcionar oportunidades de contacto personal y desarrollar actividades en línea con fines tanto académicos como comunicativos y sociales para fomentar un sentido de comunidad y reducir los sentimientos de aislamiento

(implica la creación de espacios electrónicos dedicados tanto a la interacción académica como social, por ejemplo, foros y chats académicos, videoconferencias interactivas, círculos de estudio, clubes y redes estudiantiles, torneos y juegos en línea, libros y álbumes electrónicos elaborados por los grupos de alumnos, servicio electrónico de mensajes sociales, entre otros).

- Permitir que los estudiantes con apoyo de sus asesores creen portafolios electrónicos y otro tipo de evaluaciones auténticas que den cuenta del nivel de logro y habilidades adquiridas, e introducir recursos de autoevaluación





### ¿Usted qué opina?

En relación con la creación de entornos de aprendizaje apoyados por TIC, discuta cuál es el papel del psicólogo educativo en esta labor que implica el diseño instruccional, la formación de profesores, la creación de materiales educativos, etc. Comente asimismo con quiénes requiere colaborar y cuáles son los principios que deben presidir su práctica como profesional en este ámbito.

(por ejemplo, rúbricas) que permitan definir y evaluar no sólo los aspectos cuantitativos sino cualitativos de la participación y el aprendizaje en línea.

- Proporcionar una retroalimentación y evaluación continua al estudiante así como la oportunidad de tomar decisiones y elegir alternativas en un ambiente estimulante que le proponga desafíos constantes pero abordables.
- Atender a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes con apoyo en materiales instruccionales en formatos electrónicos no lineales, con la opción de optar por múltiples caminos a través de textos, gráficos, video, animación, etc., contemplando trayectorias flexibles y con las adaptaciones curriculares apropiadas para estudiantes con capacidades diferentes.
- Considerar distintos niveles de tutoría y asesoría así como formas de organización y participación en la comunidad de aprendizaje en línea, en función de las necesidades, intereses y avance mostrados por los participantes.

Con el propósito de ilustrar los principios de diseño educativo y la incorporación de las TIC en educación, en el cuadro 7.10 se incluye una descripción somera de tres proyectos educativos de clase, dirigidos a escolares de primaria (de 3o. a 5o. grados) cuyo diseño instruccional es congruente con lo antes expuesto. Se ofrece al lector la dirección web para que pueda revisar los proyectos de manera extensa.



### CONSULTA

Para consultar una diversidad de proyectos y materiales educativos vinculados al currículo escolar y donde se retoman las potencialidades de las TIC, revise los portales educativos: Eduteka, Fundación Piedrahíta, Colombia <http://www.eduteka.org> Zona Clic (Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, España) <http://clic.xtec.net/es/index.htm> Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, MEC-España <http://www.cnice.mec.es/> Red Escolar, ILCE, México <http://redescolar.ilce.edu.mx/> Educar, Portal Educativo del Estado Argentino <http://www.educ.ar/educar/index.html> EducarChile <http://www.educarchile.cl/>

## Comentario final

Un comentario final para el cierre de este capítulo. Se ha ofrecido un panorama general del campo de intervención profesional del psicólogo de la educación, en el cual simplemente se ha ejemplificado, sin pretender la exhaustividad, la amplia gama de posibilidades de intervención que existen hoy en día y las áreas más promisorias de desarrollo futuro. Hay que resaltar que este profesional enfrenta retos importantes ante la dinámica actual de la sociedad, puesto que tendrá que desenvolverse en un mundo cambiante, incierto y cada vez más complejo. En nuestro contexto, una sociedad crecientemente globalizada pero caracterizada por la injusticia e inequidad, la desigualdad social y la inseguridad pública, aunada a las importantes carencias del sistema educativo, marcan los derroteros de esta profesión.

La vida profesional del psicólogo educativo, por lo menos en lo que atañe a las primeras décadas de este siglo, estará caracterizada por la complejidad y el cambio continuo en el conocimiento y en la práctica de la profesión, lo que se traducirá en la necesidad de una formación continua y en una disposición permanente al cambio y la innovación.

El psicólogo educativo se ubica en las profesiones vinculadas con la generación y gestión del conocimiento y esto le brinda al mismo tiempo que los retos antes mencionados, posibilidades insospechadas de creación e innovación en su campo de intervención profesional. De acuerdo con el informe de la UNESCO (2005) sobre la entrada a las sociedades del conocimiento, las llamadas actividades inmateriales, es decir, aquellas relacionadas con la investigación, la educación y los servicios, tienden a ocupar un lugar cada vez más importante en la economía mundial. Esto es un indicador de la importancia creciente de la participación social de los profesionales formados en la psicología de la educación en la dirección que hemos expuesto en este capítulo. Supone también el dominio de este profesional de competencias cognitivas, críticas y teóricas, pero ante todo, de una mirada ética y de responsabilidad social.

Por otro lado, otra tendencia apunta a que todo individuo puede ejercer varias profesiones en el transcurso de su existencia, o bien a que su profesión de origen puede experimentar cambios dramáticos en el corto o mediano plazos. Si concebimos que el psicólogo educativo que se está formando actualmente en las universidades vivirá en una nueva sociedad, la sociedad del conocimiento o del aprendizaje, en la que la adquisición de los conocimientos no estará confinada en las instituciones educativas (en el espacio) ni se limitará a la formación inicial (en el tiempo), resulta indispensable que asuma como compromiso de vida el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

**Cuadro 7.10**

Ejemplos de proyectos educativos de clase en educación básica.

Título del proyecto	Descripción del diseño educativo y dirección Web
<b>El salón de la fama</b>	Proyecto de clase con el que se busca estimular el gusto por la lectura apoyándose en la biografía como género literario. Trabajando en grupos, los niños analizan la vida y contribuciones a la sociedad en la que se desarrollaron grandes personajes de la humanidad. Como parte final del proyecto, los grupos harán, por una parte, una presentación a la clase y por la otra construirán un "salón de la fama" con los personajes escogidos por cada uno de ellos. Adicionalmente a la lectura, el proyecto comprende la localización, evaluación y recolección de la información relativa a cada personaje, utilizando para esto una gran variedad de fuentes, entre otras las que ha puesto a su alcance la tecnología. Incorpora las siguientes TIC: Internet, editor gráfico y presentaciones multimedia. El profesor establece, en forma conjunta con los estudiantes, los criterios de evaluación para las presentaciones realizadas y para el trabajo de investigación. También se realiza coevaluación entre pares. Se estiman 2-3 semanas para su realización. <a href="http://www.eduteka.org/espsalfam.php3">http://www.eduteka.org/espsalfam.php3</a>
<b>Cómo gastar un millón de dólares</b>	El objetivo de este proyecto es iniciar a los estudiantes en la solución de problemas matemáticos que no tienen una respuesta única, resolviendo como gastar un millón de dólares. En el desarrollo del ejercicio se manejan conceptos como sentido numérico, números grandes y valor de las cifras en el sistema numérico decimal. Mediante la elección de algún tema específico, como por ejemplo la realización de un viaje, un proyecto de ayuda social, la construcción de la casa ideal o cualquier otro que entre todos los estudiantes decidan, cada uno lleva a cabo el proceso de gastar el millón de dólares, ejecutando con ayudas tecnológicas un plan de acción determinado. Está enfocado al aprendizaje de la metodología de solución de problemas, incluyendo la toma de decisiones, elaboración de un informe, realización de representaciones gráficas y aprendizaje de la navegación estratégica en la red. Incorpora las siguientes TIC: Internet, hoja de cálculo y presentaciones multimedia. El profesor de matemáticas deberá diseñar un instrumento de evaluación, que le permita decidir si los estudiantes han comprendido los conceptos de valor de las cifras y cantidades grandes, después de realizar el trabajo. Junto con los estudiantes se definen indicadores de evaluación relativos a la realización del proyecto y se valora asimismo la presentación multimedia. Se estiman 3-4 semanas para su realización. <a href="http://www.eduteka.org/matmilldol.php3">http://www.eduteka.org/matmilldol.php3</a>
<b>No contamines el planeta</b>	Día a día, hay una mayor preocupación por el medio y un deseo creciente de todos por vivir en un mundo más sano. Desde los salones de clase se promueve cada vez más este aspecto y el presente proyecto va encaminado en este sentido. Para obtener mejores resultados debe realizarse involucrando a los padres de familia. Este proyecto busca que los estudiantes aprendan sobre procesos de reciclaje, mediante la recopilación de información y conocimientos sobre los desperdicios que se producen en su casa. Analizan datos con hojas de cálculo y realizan gráficos para representar resultados. Es conveniente que los niños cuenten con mentores que les ayuden en la realización del proyecto. El interés estriba en que los niños trabajen sobre problemas reales, y que participen en una campaña de preservación del medio en la comunidad más cercana. Entre las TIC empleadas se encuentran: Internet, procesador de textos, hoja de cálculo y presentación multimedia. Se pone énfasis en el manejo apropiado de la lectura y escritura, pero sobre todo, en el aprendizaje del reciclaje y la toma de conciencia y responsabilidad sobre el ambiente. El proceso de evaluación del proyecto se debe basar en el seguimiento continuo de las labores que los estudiantes desarrollen, buscando hacer una valoración cualitativa de su trabajo. Se estiman 6-12 semanas para su realización. <a href="http://www.eduteka.org/socnocont.php3">http://www.eduteka.org/socnocont.php3</a>

## Preguntas de repaso

- Con base en la lectura realizada en este capítulo, proponga una definición propia de lo que es la psicología de la educación como campo de estudio e intervención en educación.
- Elabore un esquema o línea de tiempo donde represente los principales hitos históricos en el desarrollo de la psicología de la educación. Integre información respecto al desarrollo de la disciplina en su contexto local de pertenencia y/o en su propia universidad. Para recuperar información sobre el particular, puede realizar alguna entrevista con académicos reconocidos en su institución o bien revisar documentación local.
- Desarrolle un escrito colaborativo en el que junto con su equipo de trabajo arribe a conclusiones respecto a los principales aportes y limitaciones de la psicología de la educación a la solución de los problemas y necesidades educativas más importantes en el país.
- Seleccione un ámbito de intervención profesional del psicólogo de la educación (desarrollo curricular, evaluación educativa, atención a personas con necesidades educativas especiales, etc.), y recupere de Internet o de bases de información especializada algún artículo o reporte de intervención psicoeducativa. Haga sus comentarios críticos sobre el enfoque y resultados de dicha intervención.
- En el marco de su propio plan de vida y carrera, reflexione respecto a sus metas de formación y desarrollo personal como profesional de la psicología y ubique sus intereses y posibilidades en el campo de la educación.

## Referencias

- Arends, R. (2004). *Learning to teach*. 6a. ed. Nueva York: McGraw Hill.
- Ausubel, D. P. (1969). "Is there a discipline of educational psychology?", en *Psychology in the Schools*, núm. 6, pp. 232-244.
- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional", en *Perfiles Educativos*, 3a. época, vol. 25, núms. 97-98, pp. 57-75.
- Bassedas, E. (1997). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Berger, C. y R. Kam (1996). *Training and Instructional Design*. Harrisburg: Penn State University, Laboratorio de Investigación Aplicada.
- Brown, J. S., A. Collins y P. Duguid (1989). "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 32-42.
- Canales, L., G. Abaunza, G. Delgado y E. Saad (2007). *Orientación y tutoría 1*. México: Ángeles.
- Carlos, J. (2004-2005). "La formación profesional del psicólogo educativo en México", en *Sinéctica*, núm. 25, agosto-enero, pp. 4-13.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- \_\_\_\_\_ (2001). "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 29-64, Madrid: Alianza.
- Colunga Santos, S. y García Ruiz, J. (2005). Variantes de concreción de modelos teóricos: estrategias, metodologías y programas de intervención educativa. Cuba: Universidad de Camagüey. Recuperado en <http://www.monografias.com/trabajos36/modelos-teoricos/modelos-teoricos2.html>
- Comas, A., P. Herrero, S. Pereiro, M. Fernández y H. Tomás (1998). "Intervención educativa escolar para prevenir el tabaquismo: evaluación del proceso", en *Revista Española de Salud Pública*, vol. 72, núm. 4, julio-agosto, pp. 303-318.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Díaz Barriga, A. (2005). "Las profesiones ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias", en T. Pacheco y A. Díaz Barriga. *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, pp. 73-97, Barcelona: Pomares.
- Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 5, p. 2. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- \_\_\_\_\_ (2005). "Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado", en *Tecnología y Comunicación Educativas, ILCE-UNESCO*, núm. 41, julio-diciembre.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

- Díaz Barriga, F. (2007). "La investigación psicoeducativa en la perspectiva sociocultural. Algunas aproximaciones y retos", en *Sembrando Ideas* [Revista educativa electrónica de la Pontificia Universidad Católica de Chile], núm. 1, pp. 1-13, <http://sembrandoideas.pucvillarrica.cl/sites/sembrandoideas.pucvillarrica.cl/files/01-03-fdiazbarriga.pdf>
- \_\_\_\_\_ y G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a. ed.). México: McGraw-Hill.
- \_\_\_\_\_ y E. Lugo, (2003). "Desarrollo del currículo", en: Díaz Barriga, A. (coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Serie: La Investigación Educativa en México, vol. 5, capítulo 2, pp. 63-123.
- \_\_\_\_\_ y Saad, E. (1996). Un modelo de formación en la práctica del psicólogo educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Nueva Época, 1 (2), 95-126.
- \_\_\_\_\_, G. Hernández, M. A. Rigo, G. Saad, y G. Delgado (2006). "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo", en *Revista de la Educación Superior* [ANUIES, México], vol. 35, núm. 1, enero-marzo, 11-24.
- Dirección de Investigación y Comunicación Educativas (ILCE) (1999). "Diseño de Ambientes de Aprendizaje", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, año 13, núm. 29, enero-junio, pp. 55-58.
- Educational Psychology Service (EPS) (2005). "Educational Psychologist's Skills", en <http://www.barking-dagen-ham.gov.uk/6-children/edu-psychol/skills/eps-skills-main.html>
- EDUTEKA (2003). Un modelo para integrar TIC en el currículo. EDUTEKA, edición 16, [http://www.eduteka.org/tema\\_mes.php3?TemaID](http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID)
- Engeström, Y. (1996). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Federación para el Aprendizaje. (2003). "Los sistemas de aprendizaje de próxima generación y el papel de los maestros", en *2020 Visions, Transforming Education and Training Through Advanced Technologies*, Secretarías de Comercio y Educación de Estados Unidos. Versión al español disponible en: <http://www.eduteka.org/Visiones4.php>
- Fernández, A. (1998). "Desarrollo y situación de la intervención del psicólogo educativo en España", en *Papeles del Psicólogo*, núm. 71, pp. 3-8.
- Glaser, R. (1973). "Educational psychology and education", en *American Psychologist*, núm. 28, pp. 557-566.
- Gros Salvat, B. (2002). "Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza", en: J. Trilla (coord.). *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*, cap. 9, pp. 229-248. Barcelona: Graó.
- Hannafin, M., S. Land y K. Oliver (2000). "Entornos de aprendizaje abiertos: Fundamentos, métodos y modelos", en Ch. Reigeluth (ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, parte I, pp. 125-152, Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Hargreaves, A. (1997). "La investigación educativa en la era posmoderna", en *Revista de Educación* [España], núm. 312, pp. 11-130.
- Herman, J. L., P. R. Aschbacher y L. Winters (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernández, G. (en preparación). *Notas para una historia de la Psicología de la Educación en México*. México: Facultad de Psicología-UNAM, documento inédito.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hung, D. y Ch. Der-Thanq (2001). "Situated cognition, Vygotskian thought and learning from communities of practice perspective: Implications for the design of Web-based E-learning", en *Education Media International*, <http://www.tandf.co.uk/journals>, recuperado el 9/08/2005.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluation of educational programs, projects and materials*. Nueva York: McGraw-Hill.
- LeCompte, M. D. (1995). "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, núm. 1, p. 1. Recuperado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Lloyd, M. A. y R. A. Dewey (1997, August 28). "Areas of specialization in psychology" [Online]. En: <http://www.psywww.com/careers/specialt.htm>.
- Marqués Graells, P. (2004). *Guía para el diseño de intervenciones educativas*. Recuperado en <http://dewey.uab.es/pmarques/Intervded.htm>
- McCombs, B. y D. Vakili (2005). "A learner-centered framework for e-learning", en *Teachers College Record*, núm. vol. 107, núm. 8, agosto, pp. 1582-1600.
- Medina, A. y L. M. Villar Angulo (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Miranda, G. A. (2004). "De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea", en *Revista Digital Universitaria*, vol. 5, núm. 10, pp. 1-15.
- Natriello, G. (2005). "Modest changes, revolutionary possibilities: Distance learning and the future of Education", en *Teachers College Record*, vol. 107, núm. 8, Agosto, pp. 1885-1904.
- Pacheco, D., M. Tullen y J. C. Seijo (eds.) (2003). *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral comunitaria*. México: Progreso.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reigeluth, Ch. (2000). "¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando?", en

## Referencias

- Adorno, T. (1971). Recuperado el 12 Marzo de 2008, de [http://es.wikipedia.org/wiki/Theodor\\_Adorno](http://es.wikipedia.org/wiki/Theodor_Adorno)
- Betanzos Fuentes, C. (2001). La formación en servicio: una Alternativa para concretar la reforma educativa. Ed. Servicio Educativos del Estado de México. *Escenarios Educativos*, No. 9.
- Cury, A. J. (2004). *Padres brillantes, profesores fascinantes. El método más eficaz para formar jóvenes felices preactivos, seguros e inteligentes*. México: Grijalbo.
- Durant (1986). Recuperado el 12 Marzo de 2008, de [http://es.wikipedia.org/wiki/Will\\_Durant](http://es.wikipedia.org/wiki/Will_Durant)
- Gardner, H. (2000). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gershenson, A. (2007, enero 8). La educación en México, *La Jornada*.
- ONU (2007). Índice de Desarrollo Humano 2006, Cuadro No. 12. Pág. 31. Septiembre 18, 2007. Recuperado el 12 Marzo de 2008, de [otros/inecoidhonu.htm](http://datos/inecoidhonu.htm)
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios. Educación básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz de la Peña, A. R., & Negrete, T. (2005). Experiencias nacionales y regionales en la formación de docentes en México. En *Formación docente, modernización educativa y globalización*. México: UPN.
- Ricoeur, P. (1960). *La symbolique du mal*. París: Aubier.
- Sartre, J. P. (1997). *Verdad y existencia*. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico/Técnica.

## CAPÍTULO 17

# El Docente Innovador *versus* el Docente de Mantenimiento

Fausto Tomás Pinelo Ávila

Hoy en día, el quehacer del profesor universitario y, sobre todo, zaragozano, se ve en la necesidad de modificar la forma de relacionarse en el aula escolar, en otras palabras, el docente debe reencauzar su práctica recuperando el imperativo categórico de una formación integral, científica y exigente de los educadores; recuperar inteligencia, creatividad y experiencia como insumos de la propia práctica educativa; discutir los temas básicos del ser y hacer docente sin cuya interpretación y comprensión, los métodos, técnicas de enseñanza posmodernos, insumos y tecnología de punta caen en terreno estéril (Zataráin Mendoza, 1995).

Sin embargo, para el logro de este cambio el profesor tiene que adaptarse a las nuevas tendencias educativas, asumiendo una postura responsable y sincera que unida a una apertura intelectual facilite su tarea. Además, la actitud reflexiva ha de estar presente en la labor diaria del profesor y su profesionalidad docente no debe ser un simple añadido de destrezas que se pueden poner y quitar a voluntad; el profesor debe tener un deseo activo de atender a más de un punto de vista, ser capaz de contemplar las posibles alternativas y reconocer los posibles errores propios aunque esto afecte a sus más íntimas convicciones. Preguntarse constantemente por qué hace lo que hace en clase y si realmente se encuentra satisfecho con ello, es un ejercicio muy recomendable y que debe estar siempre presente en su ánimo.

A este respecto, en una entrevista a Edgar Morin (Miralles, 2005), se le cuestiona la posibilidad de una reforma educativa sin que la sociedad avance al mismo ritmo y dirección, a lo que responde: "existe la posibilidad de que la educación se adelante a la reforma de la sociedad, si entre los intelectuales enseñantes se dan abundantes dosis de vitalidad, curiosidad y búsqueda. Es en cierta medida lo que ocurre en América Latina, en donde muchos intelectuales no están aislados de los graves problemas de sus países y sociedades".

En contra de lo anterior, Giroux (2004) hace énfasis en el papel crítico de los profesores, resaltando que bastantes de éstos se han refugiado en especialidades restringidas que funcionan para consolidar la autoridad más que para condenar sus abusos y se rehúsan a adoptar una posición definida en temas polémicos o a examinar el papel que pudieran desempeñar para reducir el dolor humano, por lo que se convierten en modelos de indiferencia moral y de lo que significa alejar el aprendizaje de la vida diaria de una sociedad.

Sin embargo, México dista de lograr que a través de la educación se restablezcan los lazos comunitarios, se inculquen valores de solidaridad y se revitalice la nacionalidad. El cuarto objetivo del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, significa el principio organizador de tal expectativa (SEP, 2007).

Este Programa persigue fines que se deben cumplir en el aula, mediante la práctica docente: "Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos ... Contribuir a construir una cultura de convivencia y participación, igualitaria y apegada a las leyes, respetuosa y sin recurso a la violencia" y otros preceptos más, que evocan ese afán de cohesionar a la nación. El qué parece claro (formación ciudadana, ética, valores democráticos y educación intercultural), pero el cómo, en las condiciones actuales, se manifiesta endeble.

Para alcanzar esa educación de fines elevados se requiere otro tipo de trabajo en el aula y prácticas docentes de diferente naturaleza. Los diagnósticos que han realizado colegas distinguidos coinciden en que la práctica dominante en el trabajo de aula es autoritaria y memorística, alejada de la realidad y cargada de rutinas burocráticas, con todo y

ciertos avances en el currículum. Esa práctica contradice los fines de iniciar en la escuela la formación integral de la persona, la equidad de género, los derechos humanos y la convivencia democrática (Ornelas, 2008).

En este mismo tenor, Giroux (2004) manifiesta: "las prácticas pedagógicas no sólo intentan cambiar la forma como los estudiantes piensan acerca de los temas que afectan sus vidas y el mundo en general, sino que tienen el potencial de motivarlos para ver la posibilidad de modificar y comprometerse con el mundo. Este llamado no es sólo ético sino que se dirige a la materialidad de los recursos, el compromiso y la política, y ve al poder como ente generativo de toda noción de participación individual y social".

Partiendo de las suposiciones anteriores, concebimos y definimos al docente innovador como aquel profesor que proporciona a los alumnos un aprendizaje para una supervivencia a largo plazo en comparación con el docente de mantenimiento, el cual sólo brinda un tipo de aprendizaje basado en la *adquisición de perspectivas, métodos y reglas fijas para tratar con situaciones conocidas y recurrentes* (Arancibia, Herrera & Strasser, 1999).

Aunque la enseñanza de mantenimiento ha sido y seguirá siendo indispensable, no será suficiente. Se requiere de la enseñanza innovadora si se acepta la idea de que un desafío fundamental para la educación de hoy es preparar a la gente para anticipar el cambio y de dar forma al futuro.

### La enseñanza de mantenimiento y la innovadora

Desde los años sesentas hubo un cambio en las ideas educativas que, necesariamente, resultaron en modificaciones de la práctica educativa. Estos cambios se pueden caracterizar desde una escala teórica. La sinopsis de los cambios educativos que se dieron, los podemos ver representados en la tabla 1. Aclaramos que sólo es una diferenciación teórica; en consecuencia, esta división en la práctica no es tan rígida.

Tabla 1: Cambios educativos (Tomado de Dochy, 1997)

← Enseñanza de mantenimiento
Conocer el qué
Primero la teoría, después la práctica
Educación basada en el sujeto
Educación centrada en el maestro
Transmisión del conocimiento
Programa escolar
El apoyo es por medio de la enseñanza
→ Enseñanza innovadora
Conocer el qué y el cómo.
Teoría y práctica en el currículum
Educación integrada
Educación centrada en el estudiante
Adquisición del conocimiento
Programas de estudio
El apoyo es por medio de la asesoría, evaluación y asistencia

En este sentido, algunos autores como Márquez Serrano (2003) señalan que es inaplazable el que los adultos, en sus mismos sistemas de pertenencia, aprendan a percibir, interpretar e intervenir de manera diferente a como percibieron, interpretaron e intervinieron, pocos años atrás. A este respecto, en una de las páginas Web que tratan de anticipar el futuro se indica que "para el año 2020, los ordenadores habrán tomado posición de todas las tareas del hemisferio izquierdo o computacionales de los humanos. Sin embargo, las personas con

habilidades propias del hemisferio derecho serán las más cotizadas" (Ziff-Davis, en <http://www.next-20years.com>, citado en *Enciclopedia de Pedagogía*, 2002).

Por el contrario, muchas organizaciones laborales y escolares, incluidas las universidades, mantienen la obsoleta tradición de educar, formar y definir la participación de sus integrantes en la sumisa obediencia acrítica (Ibid., p. 94).

Precisamente, en la actualidad, la globalización, la complejidad y la rápida creación, expansión y obsolescencia del conocimiento vinculados a las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), parecen justificar una visión que supere la clásica división disciplinar del conocimiento y que apueste por enfoques formativos integrales que permitan al profesorado, además, aprender a lo largo de toda la vida, es lo que se llama el *Life Long Learning* (LLL). Por ello se habla en la actualidad, y esperamos que no sea una "moda" más, de la necesidad de que el profesorado (y también el alumnado) desarrolle competencias.

De ahí que los profesores necesitarán no solo conocimiento, sino un conocimiento significativo, con un importante componente emocional.

Podemos destacar tres series de competencias fundamentales para el docente del siglo XXI (Peters, 1993):

- Competencias para aprender de la información.
- Competencias que nos ayudan a mejorar nuestro pensamiento.
- Competencias que nos ayudan a interaccionar mejor con nuestros colegas y el mundo que nos rodea.

Con todo, quisiéramos aclarar, que si mantenemos este análisis a un nivel puramente binominal ("docente de mantenimiento" y "docente innovador") muy posiblemente estemos sesgando la realidad educativa al haberse demostrado que la mayor parte de los docentes no usan ni métodos progresistas ni métodos tradicionales, sino que se decantan por "métodos mixtos" (Bennet, 1976, citado en *Enciclopedia de pedagogía*, 2002). Pese a la observación anterior, nos planteamos cómo podremos afrontar, con ciertas garantías, el análisis crítico desde la cotidianidad escolar y a partir de autores, a lo que llamamos docente de "mantenimiento" y docente de "innovación".

### Los profesores innovadores

Al hablar de profesores innovadores surge el cuestionamiento acerca de qué se entiende por el concepto de innovación y cuáles son las características de estos profesores que dan cuenta de esta innovación. Autores como Arancibia y cols. (1999), consideran que el gran objetivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es propiciar que cada uno de los educandos, independientemente de su clase social o entorno familiar, logren los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, un docente innovador es aquel educador que presenta comportamientos positivos en relación con promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren este aprendizaje. Es aquí donde surge la necesidad de ampliar el abanico de destrezas a educar. Educación que no se concentre solamente en las habilidades y destrezas clásicas, sino que vaya más allá de ese tipo de educación que ha demostrado ser insuficiente.

Los docentes innovadores, por ejemplo, deben plantear debates en clase y hacer que los alumnos discutan sobre los seminarios y lecturas de la asignatura que aprenden. Se pretende que los alumnos reflexionen sobre cómo aplicar a sus vidas y a la vida de los otros las conclusiones de sus lecturas. Tal ejercicio pretende potenciar el pensamiento dialéctico. Ello implica preparar pensadores comprensivos de problemas que demandan diversas perspectivas. Se trata de educar en la comprensión de otras soluciones a los problemas que sean (esas soluciones) diferentes a las suyas propias. Los estudiantes deben ser estimulados para pensar acerca de cómo casi todo lo que ellos estudian podría ser usado tanto para fines benéficos o lo contrario. Tal instrucción aumentaría el énfasis en la educación crítica, creativa y práctica, pero al servicio de nobles fines.

Por cierto, vale la pena destacar el papel del docente según Sternberg y, en razón de su teoría triárquica sobre la inteligencia (Sternberg, 1986, 1991, 1994, 1997, 1999, citado por García García, 2005), la cual propone un modelo tridimensional para comprender y desarrollar la inteligencia. Las tres dimensiones son: (A) componencial, (B) experiencial, (C) contextual (con otra terminología, Inteligencia Analítica, Creativa y Práctica). El modelo pone en relación (A) el mundo interno de la persona o los procesos mentales que subyacen a la conducta

inteligente; (B) el papel mediador de las relaciones que a lo largo de la vida se establecen entre el mundo interno y el mundo externo del individuo; (C) la actividad mental en la vida diaria para resolver los problemas que el entorno plantea.

Desde esta perspectiva se podría explicar por qué un único modelo de intervención docente puede resultar útil y práctico para ciertos alumnos, pero no es potencialmente adecuado para los otros. Por tanto, si queremos alcanzar a la mayor cantidad de alumnos, la mejor forma de hacerlo es variando nuestra forma de enseñar y evaluar. En consecuencia, esta teoría es aplicable y aprovechable en el salón de clases. En el cuadro 1 señalamos los objetivos a lograr por el profesor, según la teoría de Sternberg.

Cuadro 1: Objetivos a lograr por el docente de acuerdo a la teoría triárquica de Sternberg (Sternberg & Spear-Swerling, 1999)

	Capacidad analítica
¿Qué debe pedirle el docente a los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que comparen y contrasten, analicen, evalúen, critiquen, se pregunten el porqué, expliquen los motivos, y evalúen los resultados</li> </ul>
Capacidad creativa	Capacidad práctica
<ul style="list-style-type: none"> <li>Que elaboren, inventen, diseñen, muestren cómo, supongan, y digan qué podría pasar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que apliquen, pongan en práctica, utilicen, muestren cómo en el mundo real</li> </ul>

Asimismo, los profesores innovadores no podemos quedarnos sólo con la tecnología escolar primitiva —el pizarrón, el gis y el libro— y reducir la comunidad de aprendizaje a dos actores: el alumno y el docente. Hoy día el aula debe ser un escenario complejo que incluya a miles de personas que se hacen presentes a través de las nuevas tecnologías como videos, conferencias y, sobre todo, la Red (Internet). El profesor se verá en la necesidad de dedicar parte de su tiempo en la búsqueda



de información en Internet, tanto como para actualizarse como para agregarla a su bibliografía escolar. De igual manera, necesitará encontrar alternativas para solicitar ensayos que demanden opiniones personales como una estrategia que impida un pegado mecánico o *collage* de la información sacada del Internet.

Otro elemento relacionado con estas tecnologías de información es el uso y acceso que tendrán profesores y alumnos al concepto de Aula Virtual. En la FES Zaragoza, profesores de las distintas carreras han empezado a utilizarla como herramienta didáctica y de apoyo en sus actividades escolares. Por ejemplo, los docentes tienen la opción de crear su espacio virtual y, desde ahí, informar a sus alumnos de su programa, cursos en línea, actividades escolares para el semestre, establecer foros, publicitar eventos propios de su disciplina, videos, presentaciones, etc.

Aunque, el punto esencial es aquí el cambio *cualitativo* en el proceso de aprendizaje. No se busca tanto transferir cursos clásicos en formato hipermidia interactivos o "abolir la distancia" como poner en obra nuevos modelos de adquisición de conocimientos y de constitución de saberes. La dirección más prometedora, que traduce por otra parte la perspectiva de la inteligencia colectiva en el campo educativo, es la del *aprendizaje cooperativo*.

Las últimas informaciones actualizadas son fácil y directamente accesibles vía las bases de datos en línea de World Wide Web. Los estudiantes pueden participar en conferencias electrónicas desterritorializadas donde intervienen los mejores investigadores de sus disciplinas. A partir de entonces, la función principal del docente no puede ser ya una difusión de los conocimientos en adelante asegurada más eficazmente por otros medios. Su competencia debe desplazarse del lado de la provocación para aprender y para pensar. El docente se convierte en *animador de la inteligencia colectiva* de los grupos que tiene a su cargo (Lévy, 2007).

Es necesario, no obstante, tener una clara percepción —puntos fuertes y débiles— de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información a la educación. La tecnología aplicada a la educación hará posible algo totalmente nuevo: que los alumnos aprendan unos de otros y que los profesores puedan hacer otro tanto.

Sin embargo, Díaz Barriga (2005) detalla que los profesores en la educación superior mexicana se ven inundados por una gran cantidad de orientaciones psicopedagógicas, de las cuales se ve en la necesidad de seleccionar la más conveniente. Esto puede generar desconcierto en el docente, sobre todo, si no tiene la experiencia como para reaccionar y suponer que las técnicas y métodos de enseñanza no son inamovibles; éstas, pueden adecuarse a la sala de clase y a un contexto determinado, por ejemplo, el desempeño de cada grupo o el programa utilizado en la enseñanza. El autor detalla a través del cuadro 2 los distintos momentos de los ofrecimientos de la psicología educativa, mismo que insertamos a continuación:

Cuadro 2: Propuestas para el trabajo docente en México (Díaz, 2005)

Antes de 1970	Entre 1970 y 1980	De 1990 a nuestros días
Sólo se exigía el dominio del contenido	Enseñar por objetivos Enseñanza Programada Constructivismo Ausubel Bruner Taba Dinámica de grupos (grupos operativos, grupos de encuentro)	Múltiples desarrollos del constructivismo; Estrategias docentes Datos, conceptos y procedimientos Enseñanza situada Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje colaborativo
Plan de estudios por asignaturas	Currículo por objetivos, Currículo modular	Currículo flexible, currículo por competencias
	Del retroproyector al video educativo	La era de la información, la sociedad del conocimiento La educación virtual La Internet
Una primer etapa de pruebas objetivas (para ingreso en Instituciones de alta demanda, teoría clásica del test)	Examen departamental en medicina (inicio de la era de la evaluación masiva)	La era de la evaluación masiva. Teorías del test de nueva generación (teoría de la respuesta al ítem)

### Características de los docentes innovadores

Dada la importancia de los profesores innovadores, se describirán cuáles son las características que ellos poseen, a partir de las investigaciones que se han realizado en torno a estas peculiaridades. Resulta importante diferenciar las particularidades de estos profesores, en componentes indirectos y componentes directos. Los primeros se relacionan con las características del profesor y los antecedentes del mismo; los segundos, son todas aquellas acciones que realiza el profesor en la interacción con sus alumnos en el salón de clases. Reflejamos en la tabla 2, algunos de los diferentes elementos (directos e indirectos) que juzgamos el docente innovador deberá intentar lograr.

Tabla 2: Elementos directos e indirectos del docente innovador

COMPONENTES DIRECTOS
<p><b>Vocación</b> (compromiso profesional): "entusiasmo" de enseñar. Dan prioridad a los aspectos formativos y proyectan altas expectativas respecto a la capacidad de logro de sus alumnos.</p> <p><b>Rasgos personales:</b> comprensión, preocupación por el alumno y la naturalidad. Capaces de modificar sus métodos en razón de los alumnos. Auxilian al escolar que aprende con mayor dificultad.</p> <p><b>Entusiasmo por la materia y los temas tratados:</b> Vivenciable, atractivo, con sentido para los alumnos.</p> <p><b>Dominio del contenido:</b> Establecen relaciones entre los contenidos estudiados, con la realidad y la vida cotidiana; y establecen relaciones e integraciones dentro de su disciplina y disciplinas afines.</p> <p><b>Manejo de estrategias instruccionales:</b> Proporcionan de modo adecuado sus conocimientos.</p>
COMPONENTES INDIRECTOS
<p><b>Clima grupal:</b> Creación de un ambiente de trabajo y de un ambiente afectivo. Estimulación y refuerzo permanente a la participación. Adecuado reconocimiento e interpretación de los distintos patrones de comportamiento grupal.</p> <p><b>Clima afectivo:</b> Trato personal con los alumnos. Interpelación cordial y coloquial con los alumnos. Capacidad de mantener la disciplina. Respeto por los alumnos, reconocimiento de los propios errores y la aceptación del humor en los alumnos.</p> <p><b>Liderazgo académico:</b> Uso de estrategias adecuadas. Organización de instancias evaluativas. Buen uso del tiempo. Orientación hacia metas formativas. Adecuadas instancias evaluativas de tipo formal e informal.</p>

### Para concluir

De acuerdo con Rugarcía (1998) nada es imposible para un profesor convencido de que vale la pena ser de otra manera, lograr otros objetivos educativos. Las presiones y exigencias autoritarias se disipan o ceden el paso al coraje y a la creatividad de un profesor comprometido con la educación de sus alumnos.

Asevera el autor arriba mencionado que al final de cuentas nada cambia en educación si no cambia la mente y el corazón del profesorado. Esto quiere decir que es el maestro quien "tiene el sartén por el mango" en la posibilidad de mejorar la calidad educativa.

En resumen, como señala Scurati (1976, en Zabalza, 2001), refiriéndose al papel del profesor en el aprendizaje:

La tarea del profesor es la de hacer de la escuela y de la relación con los alumnos una situación de aprendizaje, controlando el proceso. Él interviene en el aprendizaje del alumno en virtud de su propia personalidad de base (vertiente afectiva), de su madurez mental e intelectual (vertiente filosófica: percepción de los valores, de los fines y motivos a los cuales dirigir la actividad del alumno), de su competencia específica (vertiente profesional: conocimiento de las técnicas de enseñanza), de la investidura social (ejercicio de la autoridad). Por tanto, el profesor interpreta las necesidades y exigencias, fija las metas, dirige y guía la actividad de los alumnos y valora los resultados. En ese sentido interviene como una auténtica variable determinante, por lo que el proceso de aprendizaje del alumno será tanto más provechoso cuanto más apropiados y controlados son los comportamientos del profesor.

Finalmente, daremos algunas sugerencias concretas para los profesores del siglo XXI, retomando las ideas de Gallego, 2002 (*Enciclopedia de Pedagogía*, 2002):

- Dejemos a los alumnos saber qué hacen y cómo lo están haciendo
- Mantener una línea de acción, pero estimular los cambios
- Quien no se atreve no gana
- Intentar todo y conservar lo que aporte éxito
- Nada se acaba completamente, todo puede hacerse mejor
- Aprender que existen muchas oportunidades de aprendizaje
- Permitir que la imaginación, los sentimientos, la intuición, la sorpresa y la creatividad desempeñen una función mayor

- Utilizar el diálogo para comunicar ideas. No vale decir a los alumnos lo que queremos decir, sino hay que decirlo de modo que les haga escuchar y participar. Por ejemplo:

EN VEZ DE DECIR...

DIGA...

"Bien" o "correcto"

"¿Qué te llevó a esa conclusión?"

"Malo" o "estás equivocado"

"¿Cómo llegaste o lograste ese resultado?"

"Así se hace"

"¿Qué podríamos tratar de hacer?" o  
"¿Qué creen ustedes que pasaría si...?"

(Arancibia & cols., 1999)

- Tener una mente abierta que pueda utilizar el hemisferio derecho del cerebro para
- pensar de una forma en la que nunca nos habíamos atrevido a pensar en el pasado
- Aprender a usar toda nuestra creatividad. Todos la tenemos y debemos aprender a utilizarla
- Compartir información sobre oportunidades nuevas
- Crear confianza y no traicionarla
- Mi conocimiento crece cuando lo comparto.

## Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, C. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108), 9-30.
- Dochy, F. (1997). *Assessment of prior knowledge or expertise as a determinant for future learning: the use of prior knowledge state tests and knowledge profiles*. Recuperado de <http://ericae.net/books/dochy>
- Enciclopedia de Pedagogía (2002). [CD ROM]. Madrid: Espasa-Calpe.
- García García, E. (2005). Modularidad de la mente y programas para el desarrollo de las inteligencias. *IberPsicología*. Recuperado de [http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso\\_lisboa/garcia3/garcia3.htm](http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/garcia3/garcia3.htm)
- Giroux, H. (2004, enero 22). La educación superior como esfera pública democrática. *Campus Milenio (Suplemento)*, No. 65.

- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Antrophos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Márquez Serrano, E. (2003). Nuevos modelos de educación para nuevos estilos de pensamiento. Universidades y empresas en pos de la sobrevivencia. *Denarius. Revista de Economía y Administración (UAM-Iztapalapa)*, No. 7, 93-120.
- Miralles, R. (2005). Edgar Morin, entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 342, 42-46.
- Ornelas, C. (2008, enero 9). La educación pública y la cohesión social. *Periódico Excelsior*. Recuperado de <http://www.exonline.com.mx/diario/editorial/95910>
- Peters, T. (1993). *Reinventando la excelencia*. Barcelona: Ediciones B.S.A.
- Rugarcía, A. (1998). Lo que usted siempre ha querido saber sobre la docencia y no se ha atrevido a preguntar. *Revista de la Educación Superior*. No. 107, Recuperado de <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/res107/txt3.htm>
- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/Programa%20Sectorial/prog\\_sec.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/Programa%20Sectorial/prog_sec.pdf)
- Sternberg, R., & Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Zabalza, M. A. (2001). De estar centrado en la enseñanza a estarlo en el aprendizaje: el largo camino de la didáctica actual. En A. Rivera, C. Pérez & J. Hernández (Comps.), *Procesos psicoeducativos en el contexto escolar. VI Simposio de psicología educativa y educación básica* (pp. 15-38). México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Zataráin Mendoza, R. (1995). Notas sobre la práctica docente. *La Tarea. Revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE*, No. 7, Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/indices/indice7.htm>

## (D-15) CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: DIVERSIDAD Y APROXIMACIÓN

Denyz Luz Molina Contreras  
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela

### 1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Desde el surgimiento de la orientación, diversos autores se han encontrado con la dificultad para definirla en función de sus objetivos y campos de acción. Son muchas las definiciones surgidas, a lo largo del siglo XX que abarcan una amplia gama de perspectivas a las cuales no ha estado ligada siempre la educación y, por ende la función docente.

De acuerdo con Martínez de Codés (1998:3), el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron, desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios. Según este, autor, la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.

Dada la complejidad de este término, la comprensión del mismo exige recurrir a una diversidad de fuentes y perspectivas que nos ayuden a aproximarnos a su definición. Por ello, realizamos una exhaustiva revisión y análisis del significado, funciones, principios, áreas o dimensiones de la orientación.

Con el fin de comprender la conceptualización de la orientación educativa, Bisquerra & Álvarez (1998:20) sugieren que el discurso sea analizado desde los siguientes niveles: histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

El análisis, desde el punto de vista *histórico*, nos permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.

Lo *conceptual* plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje. En el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido. Esto nos obliga a definir con precisión los términos utilizados.

El *nivel prescriptivo* implica formular propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, basados en resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención de probada eficacia, y la opinión de los expertos.

El *nivel descriptivo* tiene como objetivo describir lo que se está haciendo. Contempla las experiencias de orientación en los centros educativos o en una comunidad, estudios de casos, entre otros, es decir los hechos y fenómenos, tal como suceden.

El *análisis normativo* se fundamenta en instrumentos legales y en elementos que prescriben los especialistas, que sirven de patrón y/o referencia para el proceso orientador.

Por último, la *reflexión crítica*, de la práctica de la orientación en este caso, es un factor decisivo para la mejora de la propia praxis. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación.

Sobre el postulado de que no existe una definición única acerca de la orientación educativa, tomando como premisa estos niveles, hemos procedido a realizar la organización de los conceptos de acuerdo a su ubicación histórica, los objetivos que se persiguen, las áreas que se indagan y las funciones que se comparten.

Los antecedentes históricos sobre la orientación constituyen una de las principales razones para quienes se interesaban por ella y ponen de manifiesto la significación parcializada, sesgada y limitada a una área de atención del sujeto que le atribuyeron al principio. De hecho, los primeros enfoques consideraban a la orientación como un hecho puntual enfocado a la *orientación profesional*.

Jones (1964: 50-57) fue uno de los primeros en centrar la orientación como una ayuda y asesoría para la toma de decisiones. En su obra afirma que en la vida se dan muchas situaciones críticas en las cuales deben adoptarse decisiones importantes y de largo alcance. En tales circunstancias, es verdaderamente necesario que se nos proporcione, en cierta medida, ayuda adecuada para decidir atinadamente.

En este orden de ideas, Jacobson & Reavis, citado por Vital (1976) considera a la orientación como un servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente, entre varias alternativas, la que se corresponda con sus habilidades, potencialidades y limitaciones.

En la misma línea de quienes sostienen la toma de decisiones como el centro y objeto de orientación, Johnston (1977:18) expresa: *"la orientación es la ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes"*.

Desde similar perspectiva, Martínez Beltrán (1980:43) concibe la orientación como un proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos.

Así mismo, Álvarez (1995:36) señala que:

*La orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales.*

Para Ayala (1998), la orientación es un proceso de relación con el alumno, siendo la meta el esclarecimiento de la *identidad vocacional*, estimulando la capacidad de decisión y buscando la satisfacción de sus necesidades internas de orientación, al igual que las demandas que la realidad exterior le presenta.

De acuerdo con Molina (2001), la orientación vocacional en la Educación Básica es un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro.

En las definiciones anteriores, se recrea la práctica de la orientación, en *lo vocacional*, donde el orientador, que bien puede ser el docente, ha recibido un entrenamiento y preparación que le permite ofrecer asesoría y asistencia a los alumnos y les ayuda a tomar decisiones para progresar con éxito en su vida estudiantil y profesional.

**Cuadro 1**  
**Definiciones de orientación: toma de decisiones vocacionales**

DEFINICIÓN	OBJETIVO	FUNCIONES
Servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente entre varias alternativas las que se correspondan con sus habilidades (Jacobson & Reavis, 1976)	- Ayudar a la toma de decisiones vocacionales.	- Asesoramiento para la toma de decisiones.
Ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes (Johnston, 1977)	- Ayudar la toma de decisiones. - Orientar en la resolución de problemas.	- Asistencia para la toma de decisiones.
Proceso de asistencia al individuo para se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos (Martínez, 1980)	- Ayudar la toma de decisiones.	- Asistencia al alumno para que progrese en los estudios.
Proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales" (Álvarez, 1995)	- Ayudar a los sujetos en formación a la toma de decisiones. - Preparar al individuo para la vida adulta. - Guiar al sujeto mediante la prevención, desarrollo e intervención social.	- Asistencia para la toma de decisiones. - Formación del sujeto para la vida adulta. - Orientación al alumno, sumiendo los principios de prevención, desarrollo e intervención social.
Proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro (Molina, 2001)	- Ayudar al alumno al conocimiento de sus diversos aspectos personales y sociales para la toma de decisiones futuras.	- Informar y comunicar permanentemente al alumno y a los agentes educativos.

Fuente: Molina, D. (2002)

Así como los autores anteriores se refieren a la orientación como un proceso de ayuda para la *toma de decisiones vocacionales*, encontramos otros expertos que la definen como el proceso de asesoría y guía al sujeto para su *desarrollo personal*, a fin de favorecer la adaptación y conocimiento de sí mismo, la socialización y comunicación en el ámbito de las buenas relaciones humanas.

En este sentido se manifiestan Authier et al. (1977:227), para quienes la orientación pretende la *enseñanza de las técnicas y las aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros...*

Según Tyler (1978:87), la orientación intenta *"descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo"*

Senta (1979:169), plantea la orientación como *"un proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar"*

Con una visión de la orientación dirigida al ámbito educativo, Curcho (1984:26) define la orientación como *"un proceso destinado a atender a todos los alumnos en los aspectos de su personalidad, a lo largo de todos los niveles educativos"*

En el contexto de la relación para el autodescubrimiento, Maher & Forman (1987: 8) expresan que la orientación *"es una aportación directa de información cara a cara, de asesoramiento o guía por parte del orientador a un grupo estudiantil o a un alumno individual"*.

El conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo constituye elementos esenciales en la conceptualización de Rodríguez (1991:11), quien señala:

*orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismo y al mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.*

Para Bisquerra (1998:9), la orientación es *"un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida"*.

El concepto de orientación de los autores reseñados se enmarca en el *desarrollo personal-social*, dirigida a promover la autoestima, relaciones humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas.

Para estos autores el estudio de su dimensión individual tiene como objetivo facilitar al sujeto el conocimiento de sí mismo para que pueda establecer una línea de actuación personal que procure la felicidad interna y el equilibrio personal. En cambio en su dimensión social, está enmarcada en una serie de circunstancias espacio-temporales, humanas, sociológicas y antropológicas. Es significativo que el sujeto conozca la sociedad en lo que va actuar, pues de su integración, socialización e interrelación va a depender su autorrealización.

En el siguiente cuadro recogemos las definiciones más significativas que contemplan a la orientación como desarrollo personal-social.

Cuadro 2

*Definiciones de la orientación con énfasis en los aspectos personales-sociales*

DEFINICIÓN	OBJETIVOS	FUNCIONES
La orientación pretende la enseñanza de las técnicas para el desarrollo de aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros..." (Authier et al., 1977)	- Enseñar técnicas para el desarrollo de las aptitudes interpersonales y habilidades sociales.	- Asesoramiento del sujeto para el desarrollo de sus aptitudes interpersonales. - Enseñanza de técnicas para el desarrollo de actitudes sociales.
La orientación intenta "descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo" (Tyler, 1978)	- Desarrollar al máximo el conocimiento de sí mismo y de los demás.	- Ayuda al conocimiento de sí mismo y de los demás. - Guía para el desarrollo del potencial creador de cada individuo.
El conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo constituyen elementos esenciales en el proceso de orientación (Rodríguez, 1991)	- Promover el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea.	- Guía al sujeto para el autoconocimiento. - Conducción hacia el conocimiento de sí mismo.
La orientación es "un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida" (Bisquerra & Álvarez, 1998)	- Ayudar permanentemente a todos los sujetos. - Potenciar el desarrollo humano durante toda la vida.	- Desarrollo humano. - Orientación procesual y permanente.
Proceso de ayuda continua a todas las personas en los aspectos de su personalidad, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. (Molina, 1998)	- Ayudar y guiar al alumno. - Relaciones humanas.	- Guía de desarrollo personal. - Autoestima. - Conocimiento de sí mismo (autoconcepto).

Fuente: Molina, D. (2002)

Por otra parte, cuando el centro de atención se dirige a la *dimensión escolar*, la orientación es considerada un proceso educativo que tiene como finalidad ayudar al educando a confrontar las dificultades que surgen al encarar las exigencias del medio escolar y a encontrar solución satisfactoria a los problemas de aprendizaje.

La orientación académica es definida por Nerici (1990:21) como "un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral".

La orientación escolar y/o académica implica, según Ayala (1998), "un proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigidas a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas". Como asesoría y guía al alumno en el ámbito académico, Mora de Monroy (2000:9) considera la orientación escolar como "proceso dirigido a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios".



Esta nueva propuesta, centrada en la atención, guía y asesoría del sujeto en lo personal, escolar y vocacional, tiene su asidero en los años sesenta donde la orientación empieza a considerarse como un conjunto de áreas y/o dimensiones.

En esta época, con una visión integrada de la orientación, García Hoz (1960), expresa que la orientación se diversifica en función de las necesidades de atención del individuo en: **orientación profesional**, como una ayuda para atender a los alumnos, en los problemas relacionados con la escuela **orientación escolar**, y **orientación personal** a través de la cual se promueve el conocimiento de sí mismo para que sea capaz de resolver los problemas de la vida.

Desde un punto de vista sistémico, según Santacruz (1990:15), una definición completa del proceso de orientación debe contener los siguientes elementos:

- La naturaleza de la orientación: *¿qué es?*, un proceso que no escapa de la posibilidad de definirlo como una actividad, como técnica, pasando por considerarla una relación (que es la tendencia más frecuente), restando así importancia a otros aspectos de la orientación.
- La justificación del proceso: *¿por qué?* atiende a una situación que no es abordada por otros procesos dentro de la estructura social.
- El propósito: *¿para qué se orienta?*, la intención y la justificación contribuirán a definir el objetivo, tanto de la sociedad como del individuo.
- El método: el *¿cómo?* significa la manera de abordar el proceso de asesoría, según los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para ofrecer orientación preventiva.
- El momento del proceso responde a la pregunta *¿cuándo se orienta?*, que se refiere a un proceso permanente, a lo largo de toda la vida.

Bajo una concepción más amplia de la orientación que incluye las áreas de atención y la integración de las mismas en su operacionalización, Millán (1990), considera que la ayuda al individuo se debe ofrecer en ocho áreas básicas **vocacional, pedagógica, universitaria, profesional, económica, social, política, y cultural**, las cuales no podrán ser atendidas de forma independiente ya que los problemas que confronta el sujeto difícilmente corresponden a una sola área.

Desde un punto de vista científico, Repetto *et al.* (1994:87), expresan:

*la orientación es la ciencia de la acción que estudia desde la perspectiva educativa y por tanto diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de los intercambios dirigidos al desarrollo y al cambio optimizado del cliente y de su contexto.*

En este sentido, abogan por una orientación centrada en el acto pedagógico, con carácter de diagnóstico, de prevención y ecológico, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto y en función de las características socioculturales y demográficas.

Con una visión más amplia, Álvarez & Bisquerra (1996:6) consideran la orientación como un *enfoque vital* que ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos.

La orientación como proceso integrado al acto educativo, según Martínez de Codès (1998), está íntimamente relacionada al desarrollo integral del alumno; la meta es *lograr que éste adquiera una mejor*

Desde el punto de vista de la relación enseñanza-aprendizaje, Molina (2001) define la orientación escolar como un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje."

Las definiciones de la orientación vista como un proceso de asesoría al alumno en el área escolar denotan como eje clave en el desarrollo académico la formación de hábitos de estudio, el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje, y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula con la intervención directa de los padres y representantes.

En el cuadro 3 contemplamos las definiciones, objetivos y funciones de orientación que abordan fundamentalmente la dimensión escolar.

**Cuadro 3**  
**Definiciones de la orientación con énfasis en los aspectos escolares**

DEFINICIÓN	OBJETIVOS	FUNCIONES
Proceso educativo mediante el cual se asiste al educando con el fin de que este pueda obtener el pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según aptitudes y sus intereses para alcanzar más armónicamente los fines últimos de una educación integral (Nereci, 1990).	- Promover el rendimiento escolar	- Asistencia al educando. - Apoyo los alumnos en las actividades escolares.
Proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas (Ayala, 1998)	- Asesorar en la formación de hábitos de estudio. - Desarrollar habilidades cognitivas básicas	- Asesoramiento preventivo - Prevención y desarrollo
Está dirigida a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios (Mora, 2000)	- Promover el rendimiento académico	- Ayudar y atención
Proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje (Molina, 2001)	- Formar hábitos, actitudes, valores. - Formar conductas positivas frente al estudio. - Desarrollar habilidades y destrezas	- Formación y guía a los sujetos - Desarrollo - Habilidades y destrezas

Fuente: Molina, D. (2002)

Para estos autores el centro de atención de la orientación es la asesoría al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios. De ahí que la conceptualización que se aborda está dirigida a la ayuda y asesoría en actividades de aprendizaje, formación de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje eficaz.

Las diversas concepciones presentadas con visión parcializada acerca de la orientación han sido superadas por un enfoque más amplio, integral, y holístico que incide en una orientación que tome en consideración los distintos contextos educativos, que atienda al sujeto como un todo integrado, pero sobre todo, que asuma funciones de prevención y desarrollo; Una orientación, dice Martínez de Codès (1998), dirigida a los escolares y a cuantos agentes participen en el proceso educativo, una orientación, en definitiva, que trascienda el recinto escolar.

*comprensión de su carácter* al hacerle consciente de sus valores morales y desarrollar su dimensión enfocada al desempeño profesional.

Desde un punto de vista constructivista, Álvarez, *et al.* (1998:67) expresan que la orientación constituye la suma total de experiencias dirigidas al máximo desarrollo del sujeto en las áreas **personal-escolar, vocacional y/o profesional**, las cuales se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad.

Con un planteamiento integrado, Martínez de Codés (2001) señala que la orientación es *"proceso de ayuda continua y sistemática, dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo personal, social y de 1a carrera, que se realiza a lo largo toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)"*.

En relación a la variedad y extensión de la acción orientadora, la citada autora admite cuatro áreas de intervención: **orientación profesional, orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo humano**.

Hasta aquí hemos abordado el significado de la orientación desde diversos autores. En nuestro contexto educativo más próximo, *el diseño curricular* de la Educación Básica Venezolana (1997), el concepto de orientación va ligado a un proceso global que contempla el desarrollo integral de la persona con relación a los aprendizajes realizados, de manera que partiendo de la naturaleza multidimensional del ser humano, incite al desarrollo de la capacidad de autodeterminación en la construcción y reestructuración de un proyecto de vida basado en el conocimiento de los determinantes personales y situacionales.

La orientación es un proceso integrado al currículo, con énfasis en los **principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad** y en las áreas **afectiva-emocional, escolar y vocacional** del educando, con el objeto de que perciba sus reales y potenciales aptitudes para una mejor comprensión de su situación socio-educativa y toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional.

El enfoque constructivista que fundamenta el diseño curricular de la Educación Básica concibe la orientación como un proceso integrado al acto de enseñar y aprender, el cual exige al docente-tutor comportarse como orientador con el pleno propósito de facilitar la comunicación interpersonal, el espíritu de autoformación, la promoción de hábitos y la participación de los agentes educativos.

Contemplamos en el **cuadro 4**, un conjunto de definiciones de carácter integrador u holístico, que tienen como elementos comunes, entre otros, la prevención, desarrollo y atención a la diversidad, aspectos considerados líneas rectoras de nuestro proceso de investigación dirigido a conocer el significado de la orientación educativa que manejan los docentes, alumnos y agentes educativos. En este sentido, de manera reflexivo hemos presentado unas definiciones que denotan los matices de la conceptualización de la orientación que tiene pertinencia actual.

Cuadro 4

*Definiciones que presentan una visión integrada de la orientación*

DEFINICIÓN	OBJETIVOS	FUNCIONES
Proceso dirigido a la atención del individuo como una unidad estableciendo varios campos: la orientación personal-social, escolar, vocacional y/o profesional (Valcárcel, 1990)	- Desarrollar personal-social, vocacional y/o profesional	- Desarrollo de habilidades personales y profesionales
Proceso dirigido a la ayuda del individuo en las diferentes áreas de desarrollo (Millán, 1990)	- Ayudar al desarrollo de las diferentes áreas	- Desarrollo integral.
Proceso centrado en el acto pedagógico con carácter de diagnóstico y ecológico cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto (Repetto, 1994)	- Promover el desarrollo del sujeto	- Diagnóstico - Desarrollo
Proceso integrado al currículo con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad en las áreas afectiva, emocional escolar y vocacional (M. E. Diseño curricular, 1997)	- Facilitar la Prevención y el desarrollo	- Prevención - Desarrollo - Diversidad
Proceso íntimamente relacionado con el acto educativo, tiene carácter procesal y ordenado al desarrollo integral del individuo (Martínez, 1998)	- Guiar el desarrollo integral del individuo	- Prevención - Desarrollo
Suma total de experiencias dirigidas al logro del máximo desarrollo del sujeto (Álvarez et al., 1998)	- Promover el desarrollo del individuo	- Prevención - Desarrollo
Proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida en todos sus aspectos (Álvarez & Bisquerra, 1996)	- Atención a las áreas de desarrollo	- Atención - Desarrollo
Conjunto de conocimientos metodológicos y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica (Vélaz de M., 1998)	- Prevención y desarrollo	- Intervención - Prevención - Desarrollo
Proceso de intervención psicopedagógica (Bisquerra & Álvarez, 1998)	- Intervención psicopedagógica	- Intervención - Desarrollo
Proceso preventivo y de desarrollo del individuo (Boronat, 1999)	- Orientar el desarrollo del individuo	- Prevención - Desarrollo
Proceso de prevención, desarrollo y atención a la diversidad del alumno con la intervención de los agentes educativos (Molina, 2001)	- Prevención y desarrollo - Conducir la intervención de los agentes educativos	- Prevención - Desarrollo

Fuente: Molina, D. (2002)

A la luz de los conceptos que sobre la orientación hemos manejado, creemos poder afirmar que a lo largo del presente siglo, pero sobre todo durante las tres últimas décadas, la orientación ha evolucionado desde un modelo clínico, centrado en el sujeto y menos atento a las circunstancias, hacia un modelo psicopedagógico, en el cual se implica toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hasta llegar a un modelo socio-psicopedagógico en el que también ha de estar presente la sociedad, unas veces como "sujeto-objeto" de orientación, y otras como facilitadora de la misma, aportando los medios para que los agentes puedan asumir su rol con mayor garantía.

Así pues, la orientación ha evolucionado desde una actividad básicamente diagnóstica y de carácter puntual a un enfoque más amplio, rico y comprensivo, procesual y diferencial, tomando en consideración las distintas etapas de desarrollo del individuo. De una orientación de tipo remedial como respuesta a las demandas sociales de la época, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma al considerarla como un proceso integrado al currículo.

Del rastreo realizado en diferentes obras y a partir del análisis detenido sobre el significado de la orientación se desprenden las siguientes consideraciones:

- La concepción actual de orientación integral viene a sustituir el esquema tradicional y reduccionista que limita la orientación a un servicio exclusivo para los sujetos con problemas, basado en la relación interpersonal clínica, o en un mero servicio de información profesional.
- Hoy el contexto del alumno es tomado en consideración y trasciende el ámbito escolar. La orientación se concibe como un conjunto de actividades preventivas, de desarrollo y atención a los sujetos en formación que integra a los agentes educativos (padres, familia y comunidad).
- La orientación exige la definición permanente de estrategias y programas de intervención dirigidos a atender la diversidad de alumnos.
- La orientación no es sólo competencia del especialista sino de todos los agentes educativos, jugando un rol protagónico el profesor tutor, como agente promotor de cambios.
- La orientación tiene que ser vista como un proceso integrado al currículo, de carácter permanente, a lo largo de toda la vida, en el contexto tanto formal como informal, donde actúe el individuo e intervengan activamente los agentes educativos.

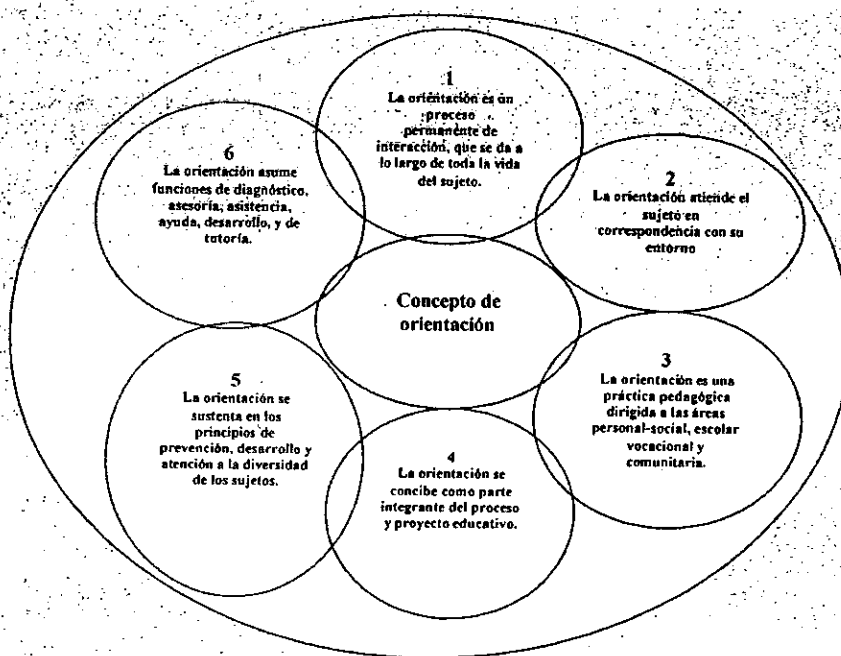
Como síntesis del recorrido conceptual y, en base al análisis exhaustivo realizado, consideramos la *orientación educativa como un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno.*

En correspondencia con esta finalidad, en la Educación Básica, nuestro ámbito próximo de intervención, la orientación se concibe como un proceso continuo, e integrado en la actividad ordinaria de enseñanza-aprendizaje. Mediante ella el docente atiende las necesidades individuales y grupales que requiere contar con la cooperación de todos los agentes educativos (orientador, docente, equipo directivo, padres, representantes y comunidad).

En la **figura 1** contemplamos los elementos que, de manera cíclica, evidencian el proceso que debe llevarse a cabo para facilitar la orientación, dirigida al desarrollo integral del sujeto. Así mismo, entendemos que la orientación es un compromiso de todos los agentes educativos incluyendo la comunidad y las instituciones que ofrecen servicio a la población en general. Nuestro enfoque sistémico de la orientación se sustenta en las interrelaciones entre la escuela y la familia siendo ésta el escenario más apropiado para crear un clima favorecedor para la educación del alumno. Por ello, la orientación se fundamenta en principios que delinean y guían la intervención orientadora, con carácter de prevención, desarrollo y atención a la diversidad de los individuos, en un contexto amplio de relaciones socio-culturales de gran significación para los sujetos. Desde esta perspectiva, la orientación se asume como un proceso cíclico de acción y reflexión que implica una continua definición de acciones y estrategias que respondan a las necesidades, expectativas y motivaciones del individuo en las diferentes etapas de su desarrollo. En esta línea, se plantea que la formación del sujeto no puede estar separada de su componente afectivo y experiencial; ambos procesos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para la paz y los derechos humanos, por ello se plantea una relación dialógica entre el profesor y el estudiante, donde se utilice como instrumento de integración la orientación (Jares *et al.*, 2002: 246). El nivel de interrelación de todos los elementos lo observamos en la siguiente figura:

Figura 1

*Elementos presentes en la conceptualización de la orientación*



Fuente: Molina, D. (2002)

Este primer avance nos ayuda a perfilar las funciones, principios y áreas ó dimensiones de la orientación, aspectos que fortalecen, por una parte, la construcción teórica de la investigación, y, por otra, el diseño de un programa de orientación, como cierre de nuestro trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Alonso, J (1994). *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo Enseñar a Pensar*. Madrid: Aula XXI.
2. Alonso, J (1995). *Orientación Educativa: Teoría Evaluación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
3. Alvadalejo, J. (1992). *La Acción tutorial*. Alicante: Dígrafos.
4. Álvarez, G. & Bisquerra, A. (1998). *Modelos Teóricos. Carácter Multidisciplinar de la Orientación. Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
5. Álvarez, M. & Bisquerra, A. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
6. Álvarez, M. & Renom, i P. (2002). Pensando en el Futuro. En Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis. Pp.21-30.
7. Álvarez, M. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: CEDESC.
8. Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Praxis.
9. Álvarez, M. et al. (1991). *La Orientación Vocacional a través del Currículum y de la Tutoría. Una Propuesta para la Etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Grao.

10. Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas.
11. Anguera, T. (1985). *Metodología de la Investigación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
12. Anguera, T. (1989). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.
13. Anguera, T. (1991). *Manual de Prácticas de Observación*. México: Trillas.
14. Aponte, L. (2000). *Programa Casa de los Niños*. Barinas: Fundación del Niño.
15. Amaiz, S. et al. (1997). *Las Adaptaciones Curriculares en Secundaria*. Madrid: Pirámide.
16. Arroyo, A. (1991). *El Departamento de Orientación: Atención a la Diversidad*. Madrid: Narcea.
17. Artahona, F. (2002). *Programa de Orientación Vocacional dirigido al Ciclo Diversificado "Elías Cordero Uzcátegui"*. Barinas: Unellez.
18. Ary, D. & Jacobs, R. (1989). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Mc Graw Hill.
19. Asamblea Nacional (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas.
20. Aubrey, R. (1982). A House divided: Guidance and Counseling. En Vélaz de Medrano C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe. pp.128.
21. Ausubel, D. (1978). *Psicología Evolutiva: Un Punto de Vista Cognitivo*. México: Trillas.
22. Ayala, A. (1998). *La Función del Profesor como Asesor*. Barcelona: Trillas.
23. Ball, S. (1988). *La Motivación Educativa: Actitudes, Intereses, Rendimiento, Control*. Madrid: Narcea.
24. Ballestrini, M. (1998). *Procedimientos Técnicos de la Investigación Documental*. Caracas: Panapo.
25. Bandura, A. (1997). *Psicología Educativa*. México: Calpe.
26. Barrera, M. (1999). *Holística Comunicación y Cosmovisión*. Anzoátegui: Sygal.
27. Barros, N. (1996). *Lineamientos para una Filosofía de la Orientación*. Mérida: ULA.
28. Baumrind, D. (1997). Socialization determinants of personal agency. Comunicación a la Biennial Meeting of the Society For Research in Child Development. En Vila, I (1998). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Horsori. pp. 104- 105.
29. Bellosio, A (2002). Factores que Inciden en la Elección Vocacional en Venezuela. *Sesión de Educación el Nacional*. Caracas: Cuerpo B.
30. Benavent, J. (1991). La Orientación en la Transición del Mundo Educativo al Laboral. *Actas de las VII Jornadas Nacional de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid: UNED.
31. Bisquerra, A. (1992). *Orientación Psicopedagógica para la Prevención y el Desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
32. Bisquerra, M. & Álvarez, M. (1996). Los Modelos de Intervención en Orientación. En Álvarez G. & R. Bisquerra, A. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
33. Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

34. Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
35. Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.
36. Blocher, D. & Biggs, D. (1996). *La Psicología del Counseling en Medios Comunitarios*. Barcelona: Herder.
37. Blocher, D. (1981). *Ecología Humana y el Futuro del Consejo en Psicología. El Consejo Psicólogo*. Barcelona: Herder.
38. Bogan, J. (2001). *¿Cuál es el Rol del Docente?* Buenos Aires: UD.
39. Bogdan, C. & Biklen, K. (1982). Qualitative research: an introduction to theory and methods. En Rodríguez, G. et al. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: ALJIBE. pp. 220-230.
40. Boronat, J. & Cano, R. (1998). "El Departamento de Orientación". En R. Bisquerra (coord.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* Barcelona: Praxis. p.p 167-174.
41. Boronat, J. (1999). *Modelos de Investigación e Intervención en el Ámbito de la Orientación y La Tutoría*.
42. Boronat, J. (1998). *Enfoque Interdisciplinar en la Formación del Profesorado sobre Temas Transversales*.
43. Boza, Á. et al., (2001). *Ser profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Huelva: Hergué.
44. Brewer, J. (1942). History of Vocational Guidance. Harper Brohters. En Vélaz de Medrano C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe. Pp.150-160.
45. Busot, A. (1995). *Elección y Desarrollo Vocacional*. Maracaibo: Ediluz.
46. Busot, A. (1998). *Orientación y Selección: Un Reto para los Orientadores*. Maracaibo: Ediluz.
47. Busot, A. (1999). *Definir la Orientación*. Maracaibo: Ediluz.
48. Calonge, S. (1988). *Tendencias de la Orientación en Venezuela*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
49. Caplan, G. (1964). Principales of Preventi Psychiatry. En Vélaz de Medrano C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.pp.34-35
50. Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
51. Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Madrid: Luís Vives.
52. Carrillo, R. (1999). *Prospectiva de la Orientación en Venezuela en el Marco de la Reforma Curricular*. Carabobo: UC.
53. Carter, C. & Lyman, K. (1997). *Orientación Vocacional. Cómo Alcanzar tus Metas*. México: Prentice-Hall.



54. Casado, E. (1987). *De la Orientación al Asesoramiento Psicológico*. Caracas: UCV.
55. Casado, E. (1998). *Una Visión Psicosocial Alternativa para la Orientación Educativa*. Caracas: UCV.
56. Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional (un enfoque interactivo)*. Madrid: Marova.
57. Centro Educativo de Reflexión y Planificación. (1985). *La Orientación*. Caracas: CERPE.
58. Coll, C. . & Marchesi, A. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación. Una Aproximación Psicopedagógica a la Elaboración del Currículo*. Barcelona: Paidós.
59. Coll, C. (1994). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
60. Congreso de La Confederación de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) sobre Necesidades Educativas Especiales (1996). *La Escuela que Incluye las Diferencias, Excluye las Desigualdades*. Escolar: Popular.
61. Congreso Latinoamericano de Orientación y Asesoramiento. (1999). Principales Conclusiones (1999). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Carabobo: UC.
62. Congreso Mundial (2001). *"Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad"* .Madrid.
63. Congreso Mundial de Orientación en Venezuela (2000). *Manifiesto de los Orientadores*. En <File:///A:Manifiesto de los orientadores.htm>.
64. Congreso Panamericano de Orientación. (1959). En <File:///A:Manifiesto de los orientadores.htm>.
65. Consejo Nacional de Universidades Comisión Nacional de Currículo. (2002). *Políticas y Lineamientos para la Educación Superior*. Caracas: CNU
66. Cook, T.D. & CH. S. Reichardt (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.
67. Covey, L. (1997). *Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva. La Revolución Ética en la Vida Cotidiana y en la Empresa*. México: Paidós.
68. Cowen, E. (1982). Prevención Primaria. En Vélaz de Medrano. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe. pp. 30-31.
69. Cullen, C. (1997). *Crítica de las Razones de Educar*. Buenos Aires: Paidós.
70. Curcho, A. (1974). *El Profesor Asesor y la Orientación Académica*. Caracas: UNA.
71. Curcho, A. (1984). *La Orientación Educativa*. Caracas: UNA.
72. Del Rincón, J. et al (1998), *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
73. Escudero, J. (1992). *El Asesoramiento a Centros Educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
74. Escudero, J. M. (1981). *Modelos Didácticos*, Barcelona: Oikos-Tau.
75. Escudero, J. M. (1986). *Orientación y Cambio Educativo*. Actas de las III Jornadas de Orientación: *La Orientación ante las Dificultades de Aprendizaje*. Valencia: ICE

76. García, J. (1994). Investigación Etnográfica. En V. García Hoz. *Problemas y Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Rial. pp. 343-375.
77. García, J. (2001). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
78. García, J. et al., (1997). *La Educación en Valores. Un Reto Compartido*. Madrid: Anaya.
79. Ghilardi, F. (1993). *Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente*. Barcelona: Gedisa.
80. Ghilini, C. (2002). *Rol del Maestro Educación Primaria como Tutor-Orientador*. Buenos Aires: EB.
81. Gil, Adi D. (2001). *Inteligencia Emocional en Práctica. Manual para el Éxito Personal y Organizacional*. Bogotá: Mc Graw Hill.
82. Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. Madrid. MEC.
83. Gimeno, J. (1981). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Anaya.
84. González, J. (1999). *Congreso Latinoamericano de Orientación y Asesoramiento. Principales Conclusiones*. Carabobo: UC
85. González, J. (2000). *Mitos sobre la Investigación en Orientación*. Carabobo: UC
86. Gordillo, M. V. (1988a). *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza.
87. Gotees J. & M.D. Lecompte (1988b). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
88. Graterol, S. (1994). *Orientación Escolar en las Escuelas Básicas*. Barinas: Unellez.
89. Grebe, J. (1990). *Estrategia Etnográfica*. Madrid: Morata.
90. GROP (1998). La Educación Emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Coords), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
91. Guanipa, F. (2001). *Evaluación de la Implantación. Currículo Básico Nacional. Revista Pedagógica N 8. Magisterio*.
92. Guba, G. & Lincoln, Y. (1981). *Criterios de Credibilidad de la Investigación Naturalista*. Madrid: .. Akal.
93. Gutiérrez, L. y& Denis, L. (1989). *La Etnografía Como Metodología de Investigación*. Caracas: UNESR.
94. Guy de V. (1990). *Identificación y Formación*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación. Departamento de didáctica y Organización Escolar.
95. Hamrin, P. (1980). *Filosofías Contribuyentes a la Orientación*. Buenos Aires: Universitarias.
96. Hargreaves, D. (1989) *The challenge for the comprehensive school*. Londres: Routledge.
97. Hernández, F., & Martínez, C. (1992). *Propuesta Metodológica para Evaluar Programas de Orientación Educativa*. Murcia: Revista Electrónica de Evaluación Educativa.
98. Hernández, S. et al., (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
99. Herrera, M. (2002). *La Práctica Pedagógica en la Escuela Básica*. Barinas: Unellez

100. Lázaro A. & Asensi, J (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
101. Lledó, E. (1995). Notas históricas sobre un modelo universitario. En VARIOS: *Volver a Pensar la Educación. Vol. I: Política, Educación y Sociedad*. Madrid: Morata.
102. Lucas, S. (1998). *Programa de Orientación para el Desarrollo de la Madurez Vocacional en Educación Secundaria*. Construir la decisión. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología.
103. Marcano, M. (1999). *El profesor en su Rol de Asesor-Consultor*. Barinas: USR.
104. Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de La Enseñanza en Tiempos de Cambios*. Madrid: Alianza.
105. **Marshall & Rossaman**
106. Martínez de Codés, M. (1998). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.
107. Martínez, O. (2001). *Orientación Educativa en la escuela Básica. Una Propuesta de Cambio*. Caracas. UNA.
108. Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientación y Tutoría*. (Documento incluido en las denominadas Cajas Rojas de Educación Primaria). Madrid: MEC.
109. Ministerio de Educación. (1970). *Reglamento General de Educación*. Dirección Sectorial y Presupuesto Caracas: ME.
110. Ministerio de Educación. (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Dirección Sectorial y Presupuesto Caracas: ME.
111. Ministerio de Educación. (1985). *Resolución Ministerial N° 12*. Caracas: ME.
112. Ministerio de Educación. (1985). *Normativo de La Educación Básica*. Dirección Sectorial y Presupuesto. Caracas: ME.
113. Ministerio de Educación. (1991). *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*. Caracas: ME.
114. Ministerio de Educación. (1991). *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*. Dirección Sectorial y Presupuesto Caracas: ME.
115. Ministerio de Educación. (1995). *Contrato Colectivo del Magisterio Venezolano (1995)*. Caracas: ME.
116. Ministerio de Educación. (1996). *Resolución Ministerial N° 1*. Caracas: ME.
117. Ministerio de Educación. (1997). *Curriculo Básico Nacional Nivel de Educación Básica*. Dirección Sectorial y Presupuesto. Caracas: ME.
118. Ministerio de Educación. (1997). *Diseño Curricular de la Escuela Básica*. Caracas: ME.
119. Ministerio de Educación. *Normativo de la Escuela Básica (1985)*. Dirección Sectorial y Presupuesto. Caracas: ME.
120. Molina, D. (1998). *Modelo de Orientación Personal-Social*. Barinas: Unellez.

121. Molina, C. Deniz Luz (2000). *La Orientación Como Práctica Pedagógica. Material de Apoyo al Subproyecto*. Barinas: Unellez.
122. Molina, D. (2001). *Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez.
123. Monereo, C. & Solé I. (1996). *El Asesoramiento Psicopedagógico*. Madrid: Alianza.
124. Monescillo, M. & Méndez G. (1998). Orígenes y Desarrollo de la Orientación. En Bisquerra, A. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psico-Pedagógica*. Barcelona: Praxis.
125. Montané, J. (1995). Las Funciones del Tutor en el Contexto de la Educación para la Carrera Profesional. En Sanz Oro. *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDES.
126. Morin, E. (2001). *Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
127. Morrill, H. (1979). "Program Development". En Vélaz de Medrano (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe
128. Morrill, W. Oetting, E. & Hurst, C. (1974). Program Development. En Vélaz de Medrano (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
129. Nérci, I. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
130. Repetto, E. (1984). *Teoría y Procesos de la Orientación*. Madrid: UNED.
131. Repetto, E. (1992). *Fundamentos de Orientación. La Empatía en el Proceso Orientador*. Madrid: Morata.
132. Repetto, E. (1999). *Tu Futuro Profesional*. Madrid: CEPE.
133. Repetto, E. (1999). *Tu Futuro Profesional. Tomo III. Libro del alumno*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid: Pardiñas.
134. Repetto, E. (2000). *Tareas y Formación de los Orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
135. Reyes, P. (1980). *Fines del Programa de Orientación Educativa*. Mérida: ULA.
136. Riart, J. (1996). Funciones General y Básica de la Orientación. En M. Álvarez & R Bisquerra, R. (Coords): *Manual de orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
137. Ríos, A. (1969). *El Diagnóstico de los Escolares*. Madrid: Compañía bibliografica Española.
138. Rivas, F. (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid: Síntesis.
139. Rockwell, E. (1988). *Perspectiva de la Investigación Cualitativa sobre la Práctica Docente*. Madrid: DIDAC.
140. Rodríguez, E. (1982). *Factores de Rendimiento Escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
141. Rodríguez, E. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
142. Rodríguez, G. et al. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

143. Rodríguez, M. (1998). *¿Qué ha Pasado con la Investigación-Acción en Era de la Informática? Dpto. de Didáctica y Organización Escolar*. Valladolid: Facultad de Educación.
144. Rodríguez, M. L. (1998a). *Modelos Organizativos de Orientación de la Unión Europea*. Barcelona: UB
145. Rodríguez, M. L. (1990). *Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.
146. Rodríguez, M. L. (1994). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: UB
147. Rodríguez, M. L. (1996). *El Asesoramiento en Educación*. Archidona: Aljibe.
148. Rodríguez, M. L. (1996). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
149. Rodríguez, M. L. (1998b). *La Orientación Profesional I. Teoría*. Barcelona: Ariel.
150. Rodríguez, R. M. (1995). *La Educación Para La Paz y El Interculturalismo Como Tema Transversal*. Barcelona: Oikos-Tan.
151. Rogers C. (1980). *Psicoterapia Centrada en el Cliente. Práctica, Implicaciones y Teoría, Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
152. Rogers, C. (1942). *El proceso de convertirse en persona*, editorial Paidós. Buenos Aires.
153. Rogers, C. (1951). *El Proceso de Convertirse en Persona*. Buenos Aires: Paidós.
154. Rogers, C. (1982). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.
155. Romero, A. & García, P. (2000). *Motivación Psicológica y Rendimiento Académico*. Maracay: IUPEMAR-ULA.
156. Rosillo, E. (2001). *Congreso "Construir La Escuela Desde La Diversidad y Para La Igualdad" Materiales Previos y Conclusiones del Grupo de Trabajo. Diversidad Personal: Aprendizaje y Convivencia* Coordinación. Madrid: MCEP.
157. Sabino, C. (1992). *El proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.
158. Sabino, C. (1999). *Cómo Hacer una Tesis*. Caracas: Panapo.
159. Sáez J. M. & Carretero, A. (1994). *El Estudio de Caso en Evaluación o la Realidad a través de un Calidoscopio*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 20, mayo /agosto.
160. Salvador, A. & Peiro, J. M. (1986). *La Madurez Vocacional*. Madrid: Alhambra.
161. Sánchez, A. (1993). *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
162. Sánchez, S. (1979). *La Tutoría en los Centros Escolares*. Madrid: Escuela Española.
163. Santacruz, D. (1990). *La Definición de Orientación*. Caracas: UCV.
164. Santamaría, A. & Espín, V. (1996). "Diversidad y Escuela Comprensiva: Vías de Respuestas. En Álvarez, M. & Bisquerra, A. (1997). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Sanz, R. (1995). *Las Funciones de la Orientación en el Marco de la LOGSE: Perspectivas del Futuro*. En R. Sanz y otros: *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDESC.
165. Sanz, R. (1996). *Evaluación de Programas en Orientación*. Madrid: Pirámide.

166. Segovia, F. & Jesús B. (1998). *El Aula Inteligente*. Madrid: El Nuevo Horizonte Educativo.
167. Sellitz, C. & otros (1976). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid: Rialp.
168. Senta, E. (1979). *Ayudar a Ser*. Caracas: FEDES.
169. Serrano, G. (1990). *Acción Tutorial en Grupo*. Madrid: Escuela Española.
170. Shertzer, B. & Stone, S. (1972). *Manual para el Asesoramiento Psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
171. Smith, L. (1994), Biographical Method. In Denzin, K & Lincoln, S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage. pp. 286-305.
172. Sobrado, L. (1992). *Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
173. Spradey, J. (1980). *Observación Participante*. Nueva York: Holt, Winston.
174. Stake, R. (1994) *Investigación como Estudio de Caso*. Madrid: Morata.
175. Stanssen K. & Thompson R. (1997). *El Desarrollo de la Persona desde la Niñez hasta la Adolescencia*. México: Médica Panamericana
176. Stenhouse, L. (1990). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
177. Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo Curricular*. Madrid: Morata.
178. Super, D. (1963). *Desarrollo de la Carrera*. El Collage. Vélaz de Medrano. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
179. Super, D. (1980). "A Life-Space Approach to Career Developmnet", *Journal of Vocational Behavior*. En Martínez de Codès, M. (1998). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.
180. Súper, D. E (1952), *Guidance un American Educación*. Vélaz de Medrano. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
181. Tapia J. (1991). *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo Enseñar a Pensar*. Madrid: Santillana.
182. Taylor, J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos en Investigación*. Barcelona: Paidós.
183. Terán, I. (2002). *Rol del Profesor como Orientador en la Escuela Básica*. Barinas: Unellez.
184. Thompson, P. (1993). *Historias de Vida y Análisis del Cambio Social*. México: Antologías Universitarias.
185. Torrego, J. et al. (1997). *Orientación Académica y Profesional. Manual para la tutoría. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Public@ciones.
186. Torrego, L. (1998a). *La Diversidad: Sus Fuentes. La Atención Educativa a la Diversidad*. Documento Inédito.
187. Torrego, L. (1998b). *La Investigación Educativa Relacionada con la Diversidad*. Documento Inédito.
188. Torres, A. (1996), *Aprender a Investigar en Comunidad*. Bogotá: UNISUR.
189. Torres, J (1999). *La Formación del Profesor Tutor como Orientador*. Madrid: Public@ciones.
190. Torres, J. (1998). *Globalización e Interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.

191. Triana, B. (1993). *Las Teorías Implícitas de los Padres sobre la Infancia y el Desarrollo*. Madrid: Visor.
192. Tyler, L. (1978:). *La Función del Orientador*. México: Trillas.
193. Tyler, R. (1949). *Basic Principales of Curriculum and Isntruction*. Buenos Aires: Troquel.
194. UNESCO (1994). *Ayudar a ser*. Caracas: FD
195. UNESCO. (1983). *La Educación para la Cooperación Internacional y la Paz en la Escuela Primaria*. Paris.
196. UNESCO. (1996). *Informe A La UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*.
197. Valdivia, S. (1998). *La Orientación y la Tutoría en los Centros Educativos: Cuestionario de Evaluación y Análisis Tutorial*. Madrid: Mensajero.
198. Van Dalen & William J. M. (1981). *Manual de Técnicas de Investigación Educativa*. México: Paidós.
199. Vasconcelos, Mª Do (2001). *Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra*. Tesis Doctoral. Valladolid: DOE.
200. Vélaz de Medrano. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
201. Venegas, M. (1996). *Significado de la Escuela en Familias Pobres. Un Estudio Cualitativo*. Caracas: Fondo Tropykos.
202. VII Congreso Nacional de Orientación Educativa (1999) [File:///A: Manifiesto de los Orientadores. htm](#)
203. Vila, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Horsori.
204. Vital, F. (1976). *Instructivo para la Diferenciación de los Campos de la Orientación*. Caracas: UCV.
205. Vygotski, S. (1984). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Granada.
206. Weinberg, N. et al. (1972). *Orientación Educativa. Sus Fundamentos Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
207. Woods, P., (1987). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.
208. Yin, R. (1984). *Case Study Research*. Newbury Park: Sage.
209. Zaccaria, S.& Bopp, G. (1981). *Approaches to Guindance in Contemporary Education*. New York: Carroll Press.
210. García, E (2000). *Cómo se fabrican los maestros: El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva: Hergué.

## Capítulo 13

# Los Modelos Psicopedagógicos en Educación: Su Aplicación en el Área de Psicología Educativa-Zaragoza, UNAM

*Celia Palacios Suárez*

La educación escolarizada como institución ha estado determinada por las condiciones sociales, políticas y económicas de la historia mundial y la específica de cada país y localidad (Manacorda, 1983). A su vez, disciplinas como la Psicología y la Pedagogía han hecho importantes aportaciones que han permitido que la educación que se imparte en las escuelas atienda a las características específicas de cada etapa del desarrollo psicológico y del proceso de aprendizaje. Con base en estas aportaciones, a lo largo de la historia se han podido delinear tres grandes modelos psicopedagógicos: la pedagogía vieja, tradicional o escolástica, la tecnología educativa y la escuela nueva o didáctica crítica (Díaz Barriga, 1993).

Esto ha propiciado que el papel del personal docente en las escuelas, durante el siglo XX y en la década que se lleva recorrida del XXI, haya sufrido una transformación, que se puede calcular en 180°, ya que se sitúa en dos puntos opuestos de las propuestas educativas: en un extremo se ubica el modelo tradicional y en el otro la tecnología educativa.

A su vez, estos modelos, si bien han tenido un surgimiento secuencial, debido a las particularidades del quehacer docente han



sobrevivido hasta la fecha actual, tanto en tiempo como en espacio. Así, podemos encontrar escuelas que siguen aplicando alguno de los tres modelos o bien se pueden identificar dos o los tres en el diseño y puesta en práctica de un mismo plan y sus programas de estudio (Díaz Barriga, 2005).

El presente artículo tiene como objetivo explorar y analizar cómo estos tres modelos se han manifestado en el Programa del Área de Psicología Educativa de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se pretende objetividad, evitando la generalización hacia las otras áreas de la Carrera y las otras carreras que se imparten en la FESZ, así como de las otras facultades de la UNAM. No obstante, al igual que otras reflexiones y estudios sobre la labor del docente, se puede anticipar que lo aquí expuesto ha sucedido en esos ámbitos.

#### 14.1 | La pedagogía tradicional, vieja o escolástica

La pedagogía tradicional, también denominada "pedagogía vieja", responde más a la intuición de los profesores, a lo que cada uno supone que es su papel como enseñante, como trasmisor de conocimientos. Lo que sobresale de este modelo es que el docente participa en el ejercicio de un trabajo eminentemente intelectual. Ideal y hasta románticamente (desde el punto de vista psicopedagógico), se puede afirmar que su función es convocar, a través de su saber, al estudiante a adentrarse en la aventura del aprendizaje. El docente organiza su sistema de enseñanza, con base en el conocimiento de su materia de estudio y del convencimiento que él tiene de lo que es la práctica educativa, en términos de la selección de los temas a abordar, de la profundidad con que los trata, la secuencia con que los aborda y la forma con que al término de cada tema o del curso él corrobora que sus estudiantes han aprendido lo que él pretende enseñarles (Díaz Barriga, 2000). Poco se preocupa por seleccionar una bibliografía básica o com-

plementaria, pues es él mismo el recipiente del que emana el conocimiento.

Son muchas las anécdotas de los profesores a quienes, en sus cursos dictados en diferentes momentos y con diferentes alumnos, se les escucha decir los mismos ejemplos, los mismos chistes. Pero ¿por qué no ha de ser así, y cuál es lo erróneo de dicha práctica, si finalmente es el mismo curso, con los mismos temas y con diferentes estudiantes? Por otro lado, sucede como lo planteaba, en uno de sus cursos, un profesor de la Universidad La Salle: *disculpen que ejemplifique con mi propia experiencia, pero es la que conozco* (anécdota personal).

Tan sistemáticos han sido estos profesores y en muchos casos tan eruditos, que ha habido casos en que sus estudiantes han tomado nota de su sapiencia y han producido libros que sus propios profesores no habían sido capaces o no habían tenido tiempo de realizar. Un ejemplo muy claro de ello es el excelente libro de Aníbal Ponce: *Educación y lucha de clases*.

No obstante, no todos los profesores que han aplicado la pedagogía tradicional son eruditos, ni promueven un aprendizaje significativo (el término ni siquiera es considerado en este modelo) ni mucho menos agradable. Son innumerables las anécdotas de profesores que castigaban, agredían, ofendían y ridiculizaban a sus alumnos, desde las humillantes orejas de burro impuestas a los niños, que tenían dificultades para aprender lo que su profesor les intentaba enseñar o que no seguían al pie de la letra sus mandatos, ya sea en el propio salón de clase o en las tareas asignadas para realizar en el hogar. A estos niños muchas de las ocasiones se les ubicaba en algún lugar del salón, donde al ser vistos por sus compañeros, pudieran "servir de escarmiento para sus compañeros". O bien se aplicaban castigos como los azotes. Estas prácticas se prolongaron a través de los años y seguramente siguen existiendo hasta épocas recientes, al grado de que actualmente la Secretaría de Educación Pública ha establecido su prohibición, impidiéndoselos a los profesores, quienes tienen que abstenerse incluso de tocar a sus alumnos. Falta establecer también alguna norma que impida la agresión moral, que también es dañina.

Cabe señalar que aun cuando el alumno trata de ser reivindicado por la autoridad educativa, no faltan los padres que añoran la férrea disciplina. Incluso en la propia FESZ, se ha presenciado el caso de estudiantes de Psicología Educativa que amenazan a los niños, los regañan, les gritan, los acorralan para "llamarles la atención", por ejemplo, porque han peleado entre ellos, porque no han recogido el "tiradero" que hicieron al elaborar sus piñatas o porque jugaron con tierra. Y cuando los compañeros (profesores o estudiantes) les cuestionan al respecto argumentan que es la manera de mantener la disciplina, que los propios padres apoyan tales correctivos. Si esto se hace en unas prácticas de formación profesional de futuros psicólogos, ¿qué podemos esperar de los profesores desesperados al no poder "controlar" a un grupo numeroso de alumnos?

Dentro del Programa de Estudios de Psicología Educativa, el modelo tradicional de enseñanza tendría cabida en la actividad de "clase". En ésta el profesor tiene asignado al grupo total de alumnos, que se compone de un promedio de 60 alumnos. Las otras actividades de aprendizaje son seminario, sesión bibliográfica y práctica de servicio en las que el grupo es dividido en cuatro secciones de 15 alumnos cada una.

La "clase" es concebida como una actividad en la que el profesor presentará la información a modo de introducción o de síntesis acerca del tema en cuestión. Magnífica oportunidad para que muestre su sapiencia en el tema. No obstante, situaciones laborales actuales no han promovido que los profesores sean expertos en su materia, más bien son facilitadores del aprendizaje, en el sentido de que para cada actividad se selecciona una serie de referencias que generalmente son capítulos de diferentes libros, que serán leídas previamente y analizadas en el horario de la actividad. La práctica más común en la "clase" es que dichas lecturas se distribuyan entre los alumnos y sean ellos quienes hagan la exposición ante el grupo. El profesor interviene al término de la exposición para dar su punto de vista, que en muchos de los casos se reduce a comentar los aspectos técnicos de la exposición, más que el manejo del tema. Con esto. La pedagogía tradicional queda hecha de lado y el salario del profesor es "devengado" por sus alumnos.

## 14.2 La tecnología educativa

A la pedagogía tradicional que se ejercía en la primera mitad del siglo XX, le llegó su cuestionamiento por parte de los investigadores de la Psicología conductista. Ellos observaron que era posible lograr un aprendizaje más organizado, más homogéneo, que no dependiera del profesor que le asignaran a cada grupo de estudiantes. Sino que cabía la posibilidad de dar una sistematización a lo enseñando: planeando y diseñando planes y programas de estudio.

Esto, como todo avance en la ciencia, no es un hecho aislado, tiene relación directa con la ampliación del campo de conocimiento. La ciencia se diversificó, surgieron las especialidades y subespecialidades. Hubo una especie de explosión del conocimiento. Ya no fue posible reducir el currículo escolar a unas cuantas materias ni que un mismo profesor supiera todo lo referente a cada materia de estudio.

Aunado a lo anterior, se fue presentando un crecimiento casi desproporcional de la población y también de las exigencias laborales. Era inminente la necesidad de un cambio estructural de la institución educativa. Esto lo podemos analizar a través de la obra de Manacorda (1983) quien nos presenta una excelente descripción analítica de cómo ha evolucionado la institución escolar desde la antigüedad hasta nuestros días.

El resultado fue el crecimiento de las instituciones escolares y de su matrícula, que en el caso de la UNAM se evidenció con la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) que vinieron a ampliar el bachillerato y, posteriormente, con las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), convertidas ya en Facultades de Estudios Superiores (FES), al incorporar entre sus planes de estudios los de doctorado. Con ello se logró descentralizar a las licenciaturas y acercarlas a zonas marginadas y, en ese entonces, (década de los 70 del siglo XX) periféricas de la Ciudad de México.

Con ello, se hizo inminente la necesidad de incorporar a una cantidad explosivamente creciente de docentes. Tanto en los CCH

como en las ENEP/FES; se contrató como profesores a estudiantes recién egresados de las facultades, algunas veces incluso estaban aún cursando los últimos semestres de su Carrera. Y así, sin un título profesional que avalara su formación y sin ningún tipo de formación docente, se convirtieron en docentes universitarios.

Posteriormente, muchos de ellos tomaron diversos cursos de formación docente, por ejemplo, en el entonces Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. También concluyeron sus estudios de licenciatura y, la mayoría, lograron titularse. Hacia mediados de los años 90, ya eran pocos los profesores que seguían sin obtener el grado de licenciatura y, por lo mismo con un nombramiento de "ayudante de profesor", aun cuando realizaban las mismas funciones que los profesores de asignatura o "titulares" de los grupos.

La mayoría respondió a las presiones y aprovechó las oportunidades institucionales que se les plantearon para titularse. Otros prefirieron dar por terminada su relación laboral con la FESZ, que ya era de más de dos décadas.

Como se puede observar, esta ampliación de la matrícula escolar, al tiempo de resolver el problema de demanda escolar y capacitación y formación para el trabajo, también ha traído consecuencias negativas, como son el incorporar a docentes que carecen de una mínima formación pedagógica, del dominio de los contenidos de aprendizaje y de experiencia profesional, más allá de la docente. A la vez, son víctimas del desplome de los salarios y de las escasas posibilidades de incursionar en otros terrenos de la profesión (Ruiz, 1990).

Una opción de solución del aspecto pedagógico, fue la incorporación de la tecnología educativa. Desde la creación de la Carrera de Psicología en Zaragoza, en el año 1976, en Psicología Educativa se trabajó con programas pre establecidos, que prescribían los contenidos temáticos a revisar. Estos ya no dependerían de la sapiencia de los profesores, sino que se basaban en referencias cuidadosamente seleccionadas que habrían de ser leídas por profesores y estudiantes, para luego ser analizadas y discutidas en el horario de la "actividad de aprendizaje". Esto fue así particularmente en la actividad de "seminario".

Estas lecturas estaban cronometradas, se especificaba de manera puntual las páginas a leer y analizar en cada día de trabajo. No podía alterarse el orden ni prolongar el tiempo de su revisión, por muy difíciles o complejos que fueran, pues al término de cada "módulo" se aplicaría un examen departamental. Este examen estaba elaborado con base en las reglas de la tecnología educativa: cada objetivo (conductual) de aprendizaje se traducía en un reactivo de examen, objetivamente redactado (opción múltiple, relacionar columnas, frases a completar, enunciados de falso/verdadero), de tal forma que el profesor no mezclara su subjetividad con la "evaluación" del aprendizaje (respuestas) de sus alumnos. Estos exámenes ni siquiera eran elaborados por él, sino por algún grupo de profesores a quienes se les encomendaba esta labor.

Obviamente, los estudiantes ponían en práctica una serie de estrategias fraudulentas: copiarle al compañero de al lado, intercambiar exámenes, poner el nombre de otro compañero para ayudarlo, elaboración de acordeones. Los profesores, inexpertos al fin, centraron su esfuerzo en erradicar dichas prácticas, se volvieron "detectives de examen", incluso se dejó de lado a los propios profesores en la calificación de los exámenes, se enfrascaron en la "objetividad" dejando de lado el verdadero propósito: el aprendizaje de los estudiantes.

Este fue el otro extremo de ese giro de 180° que se mencionó al inicio de este artículo. El docente se incorpora ya no como el intelectual de la educación, sino como el obrero de una fábrica, alienado de su trabajo, que llega a activar una máquina (el programa, reducido a una serie de lecturas obligatorias), con sus objetivos redactados "conductualmente" (que en realidad eran copias textuales de frases de las lecturas), su cronograma ajustado estrictamente a las dieciséis semanas del "semestre" y sus exámenes departamentales elaborados de acuerdo a las normas estadísticas, aplicados y calificados sin que influyera la subjetividad del docente.

Esto aparentemente resolvía el problema de cantidad (de escuelas, de alumnos y, por tanto, de profesores) y conllevó otros de calidad pues se tuvo a docentes "balbuceando el conocimiento" a la par que sus alumnos, al estar impartiendo conocimientos que, en

muchas ocasiones, también eran novedosos para ellos (Díaz Barriga, 1993). Caso muy curioso y paradójico fue la inclusión, dentro del programa, de la propuesta de David Ausubel acerca del aprendizaje significativo. Los profesores la desconocían y entonces (contradictoriamente) hacían de dicha propuesta un aprendizaje, a lo más, repetitivo. Los profesores eran jóvenes, desconocían muchas cosas, pero lo que sí tenían era compromiso, interés y entusiasmo por su trabajo, de modo que, con el tiempo, después de haber desangrado la propuesta de Ausubel, lograron asimilarla, hacerla suya e integrarla a la forma de trabajo del Área.

Con la pedagogía vieja, se corría el riesgo de que el alumno sólo aprendiera de acuerdo al conocimiento de un profesor y, por tanto, los alumnos, al cursar una misma materia en una escuela o en un mismo tipo de estudios en diversas escuelas, podrían egresar con diversidad de formaciones. Seguramente sería así, pero con una formación coherente.

Éste fue el caso que se vivió en la Facultad de Psicología. Por ejemplo, al cursar la materia de "Psicología del Desarrollo", los estudiantes de los diversos grupos del mismo semestre, revisaban enfoques totalmente diferentes, unos el psicoanálisis, otros el conductismo, otros más los planteamientos piagetianos, todos diferentes, pero todos con el beneficio de la sólida formación de sus profesores. Peor hubiera sido ver a esos profesores, conocedores de su materia, intelectuales de renombre, "siguiendo" un programa prefijado para que sus alumnos pudieran resolver el examen departamental. La tecnología educativa no ha probado ser la solución a los problemas educativos (Díaz Barriga, 1993).

#### 14.3 La escuela nueva o didáctica crítica

Hacia finales de la década de los 80, los profesores de Psicología Educativa, con una experiencia docente de más de diez años, con mayor conocimiento tanto de los contenidos del Programa de Estudios como de la metodología de diseño curricular, pudieron su-

perar los cuestionamientos hacia esos programas pre establecidos y rígidos, diseñando una forma diferente de trabajo.

De manera colegiada, se logró poner en práctica la propuesta metodológica diseñada por Ángel Díaz Barriga (2000), según la cual la labor de los profesores es interpretar la propuesta del Plan de Estudios (programa sintético) en el Programa de Estudios del Área (programa analítico), en el cual se establecerán los contenidos mínimos o básicos que todos los grupos deberán abordar. Se establecen también los lineamientos generales de la dinámica de la actividad y las estrategias para la evaluación del aprendizaje. En esta propuesta quedaron eliminadas las lecturas obligatorias y los exámenes departamentales. Se dio cabida a las propuestas de aprendizaje significativo y activo, propias de la Psicología constructivista (Palacios, Monroy y Bengoa, 1992).

¿Cuál es el papel del docente en esta nueva propuesta? En primer lugar, integrarse al trabajo colegiado, a fin de diseñar el programa analítico. En segundo lugar, retomar dicho programa y crear el suyo propio: su programa guía. Ésta es una interpretación personal que él hace, con base en su experiencia, formación e intereses tanto académicos como profesionales. De esta manera, presenta ante sus alumnos una herramienta de trabajo, que funciona a modo de hipótesis a comprobar.

Al inicio del semestre da a conocer su programa guía: propósito, objetivos, dinámica de trabajo, formas de evaluación, referencias. El estudiante lo analiza junto con él y hacen las aclaraciones y ajustes necesarios. Todo está a discusión, pero como lo señala Díaz Barriga, todo menos los contenidos en cuanto a temas. Podrán cambiarse las referencias, tiempos o dinámica, pero el tema, dado que es un acuerdo colegiado, habrá de abordarse.

Cabe señalar que son las actividades de seminario y clase las que deben incluir los contenidos mínimos o básicos en su totalidad, ya que son los que dan el panorama general del módulo, en este caso, Psicología del desarrollo y Psicología y educación. En las actividades de sesión bibliográfica y práctica de servicio, el profesor plantea una línea de trabajo o problemática a abordar, con base en la cual, en sesión bibliográfica, se realizarán ejercicios de investigación, y

en práctica de servicio se dará solución a alguna problemática de la comunidad de la zona de influencia.

Esta forma de trabajo ha permitido y promovido que el profesor recupere su papel como intelectual de la educación. Ya no es más el operario de un Programa prescrito, que no permite modificación alguna. Es el responsable de dirigir el aprendizaje de sus alumnos, de verdaderamente contribuir en la formación profesional de futuros psicólogos.

Ese programa guía diseñado por él y ajustado comprometidamente con sus estudiantes al inicio del semestre, no hace las veces de una "condena", de la que no hay forma de escapar. Se mencionó que es una herramienta de trabajo y funciona a modo de hipótesis, porque a lo largo del semestre se harán los ajustes necesarios de acuerdo a las circunstancias específicas del grupo y de su puesta en marcha.

También se mencionó que lo único que no está en discusión son los contenidos temáticos, ya que de alguna manera son la meta u objetivo a lograr. Cuando el estudiante se incorpora a un curso, independientemente del nivel escolar del que se trate, es obvio que desconoce el tema. No obstante, es común escuchar decir a los estudiantes: es que a mí no me interesa, por ejemplo, la Psicología Educativa, yo lo que quiero estudiar es la Psicología Clínica. El Plan de Estudios actual, no ofrece opciones a los estudiantes, en el sentido de que tienen que cursar las tres áreas de aplicación de la Psicología: Educativa, Clínica y Social. Será al término de la Carrera cuando, ya habiéndolas conocido y con base en la oferta de trabajo, decida a cuál de ellas quiere dedicarse.

Esto también aplica a los temas específicos. Por ejemplo en el tema de desarrollo, al estudiante se le ofrece formación en el proceso integral (abordando todas sus áreas y etapas) y considerando los diversos paradigmas explicativos. Podría darse el caso de que el estudiante dijera "es que a mí no me interesa el conductismo o el psicoanálisis". Y se respeta. Pero para su formación, es necesario que los conozca.

Esta ha sido una propuesta de trabajo que ha aportado grandes beneficios, siendo la principal que el profesor se haga responsable

de lo que enseña, del aprendizaje que promueve, no es más un mero operario ni se enfrenta a tener que enseñar contenidos que ni él comprende. No obstante, a lo largo de ya dos décadas con esta forma de trabajo, no se ha logrado instrumentar una estrategia que permita a los docentes intercambiar experiencias, tanto en lo referente al Programa mismo, como a las situaciones cotidianas de su puesta en práctica. Esto se ha hecho a través de talleres de trabajo que se han venido organizando con cierta periodicidad, pero que no ofrecen un espacio continuo y sistemático para dicho intercambio. Este punto se analiza en el siguiente apartado.

#### 14.4 La cotidianeidad del trabajo docente

La docencia no se reduce a los programas de estudios, sean o no preestablecidos, sin o con la participación del docente. Está presente un problema adicional: la cosificación del trabajo académico. No hay espacio en lugar ni en tiempo, para el intercambio de experiencias docentes. Cada profesor hace lo que puede y como puede. No se considera que el trato con los estudiantes no implica sólo un intercambio de conocimientos. Se está tratando con personas, personas que (al menos en su mayoría o al menos es de esperarse) han decidido estudiar para formarse en una profesión, muchos de ellos ávidos de conocimiento y respetuosos del profesor. A la vez se trata de alumnos que traen consigo una formación de al menos 20 años de experiencias cotidianas y escolares, muchos ya resentidos con la sociedad y que ven en el docente al representante y portavoz de ese grupo de adultos (padres, profesores, autoridades gubernamentales) que se han dedicado a hacerle desdichada la vida.

Además, en general, los estudiantes viven su papel como si fueran dos bloques de choque: alumnos contra profesores. De modo que cuando uno o más de sus compañeros manifiestan su inconformidad o animadversión contra su profesor, prefieren solidarizarse, asumir su "conciencia de clase", antes que correr el riesgo de ser rechazados por sus compañeros, aún cuando no

estén de acuerdo con los inconformes o la inconformidad no sea razonable o justificable.

Otro elemento que interviene en la relación profesor-alumno es la edad de los estudiantes. Están en una etapa de clarificación de ideales, de valores, de asumir una posición ante la sociedad. Además viven su etapa de estudiante de licenciatura como la última en que van a poder disfrutar de ciertas libertades. Y entonces se presentan a las aulas con peinados y ropas extravagantes, los hay con atuendos de vampiro, de "darketos", "punks" o "emos", con aretes en los labios, nariz o frente. Es decir, con un atuendo que no es precisamente lo esperado en el ámbito escolar.

Algunos profesores, muy seguros de sí mismos, afirman: esto ni se discute, a mi clase no se pueden presentar así, así que "te cortas el cabello, te cambias de ropa, o simplemente te retiras de mi grupo". Hay quienes acceden a las preferencias de sus alumnos y logran acordar que cuando se presente a la práctica de servicio, en la que se ofrece un servicio profesional a la comunidad, retire de su atuendo esas "extravagancias", para ofrecer una imagen más aceptable ante los usuarios, mientras que en el resto de las actividades puede presentarse a su gusto. Esto es un asunto digno de analizarse colegiadamente, particularmente en la Carrera de Psicología.

Al alumno se le cosifica, al concebirlo como un recipiente a llenar, aunque sea de conocimientos. Pero poco se le considera como persona. Si tiene problemas personales o familiares, sólo él lo sabe, a menos que la situación traspase los límites de lo tolerable y empiece a afectar su desempeño y rendimiento académico, o bien que los manifieste, como ya se mencionó, con su atuendo personal. Ni siquiera es el caso de problemas severos como podría ser una enfermedad grave de algún familiar cercano o fuertes limitaciones económicas. Puede ser el caso de alumnos que se cuestionan una serie de planteamientos sociales, profesionales o científicos, disonancia que no les permite asimilar adecuadamente los conocimientos o propuestas de trabajo de su profesor. Muchas veces son tratados como alumnos revoltosos, que no se adaptan al trabajo y se les sugiere o impone como mejor camino cambiar de profesor, en el mejor de los casos, o posponer sus estudios para

cuando esté en condiciones de asumir lo que implica el programa. Es decir, se aplica una práctica de control y sometimiento.

El profesor y el alumno (afortunada y desafortunadamente) son personas que sienten, que están deseosas de enseñar y aprender y que tienen una vida personal y social. Los problemas familiares y personales tienen su injerencia en el proceso educativo. Esto rara vez se toma en cuenta. Entonces el profesor y el alumno pueden estar en el proceso educativo con una actitud eminentemente académica, pero con una vida personal en turbulencia. En el caso de los estudiantes, es clara la etapa de desarrollo en que se encuentran. Para la mayoría de ellos, es la última etapa escolar, la última en que contarán con el apoyo económico de sus padres. Al término de su Carrera se abrirá un gran abismo: ya no hay por delante, a modo de inercia, otro nivel escolar. A la vez, es el momento de labrar su independencia: conseguir un trabajo, decidir si formarán o no una familia. Etapa difícil la que viven.

Los profesores, aparentemente ya ubicados y realizados, enfrentarán una serie de situaciones. Los más jóvenes iniciarán su vida de casados y se estrenarán como padres. Esto consume parte de su energía y concentración, distrayéndolos en alguna medida de sus compromisos como docentes. Los de mayor edad empezarán a experimentar lo que en los libros han leído, pero quizá no habían asumido: el declive de su vitalidad. Los "más valientes" empezarán a usar lentes para leer. Los que se resisten a usarlos alejarán de su vista los escritos o mirarán por arriba de los lentes, el caso es no evidenciar que llegaron a lo que todos llegamos: la presbicia, que al igual que la aparición de las canas son una evidencia más de "cierta edad". Inevitablemente llegarán la menopausia y también la andropausia.

Las profesoras de Psicología Educativa, conocedoras del proceso de desarrollo a lo largo del ciclo vital, enfrentamos esta etapa de nuestras vidas con cierta incertidumbre, con azoro ante los cambios que experimentamos no sólo a nivel fisiológico, sino también emocional. Fue una etapa ante la que, nuevamente, cada quien hizo lo que pudo y como pudo. Algo equivalente debe haber sucedido con los compañeros, pero como ante tantas otras situaciones,



ellos disimulan más, al fin y al cabo son hombres y los hombres aguantan...

Así, la interacción profesor-alumnos y viceversa, que se da en el salón de clases, está matizada de situaciones personales, características de personalidad, afinidades y diferencias, expectativas, niveles de tolerancia a la frustración, lo que dificulta el desarrollo de los programas. Es una situación en que ambas partes están, generalmente, sin haberse elegido mutuamente... "Es menester hacerse aceptar, hay casi que seducir a un auditorio que no nos ha elegido y que nosotros no hemos elegido..." (Moyni, citado por Abraham, 1986).

Aún con la participación directa de los profesores en el diseño de los planes y programas a los que están adscritos, este problema no se resuelve. Es una necesidad el intercambio de experiencias, tanto en el manejo de los contenidos de aprendizaje como en el de las situaciones que cotidianamente se enfrentan: "...el trabajo académico suele verse afectado por la carencia de vida colegiada dentro de las instituciones... Frecuentemente la actividad del académico responde más a planes coyunturales de las autoridades en turno que a proyectos institucionales establecidos, fruto de un trabajo académico conjunto" (Paez, 1990, p. 89).

Una opción de solución es retomar los planteamientos de Rivas (1996), incluyendo:

- Identificar los medios mediante los cuales los profesores van conformando estrategias docentes.
- Identificar los programas disponibles para la formación de los docentes de Psicología Educativa de la FES Zaragoza.
- Sugerir elementos para la contribución de una propuesta docente innovadora que revalore el trabajo académico en todas sus dimensiones.

Además, deben considerarse estrategias de trabajo como:

- Entrevistas con los docentes del área de Psicología Educativa, acerca de las prácticas docentes.
- Reuniones de discusión acerca de las formas en que los docentes pueden compartir y enriquecer su práctica docente.

- Análisis de los programas de formación docente disponibles en la FES Zaragoza, para retomarlos o crear otros, acordes a las necesidades específicas del Área.

El abordar el ejercicio docente de manera integral puede contribuir a evitar situaciones como la referida por Ángel Díaz Barriga (1993, p. 9), en la presentación de una de sus obras:

Este libro está elaborado en medio de la angustia del docente que en algún momento creyó viable y factible laborar en un proyecto utópico, que además dedicó su formación y sus energías a este trabajo; se comprometió con la institución y con sus estudiantes, y en el transcurso de esta tarea agotadora, no pudo percibir, en su momento, que luchaba contra la burocracia de una institución. No se dio cuenta cuándo se perdió como docente, cuándo se perdió como persona...

## Referencias

- ABRAHAM, A. (1995). *El docente es también una persona: un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del docente*. Barcelona: Gedisa.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2000). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2005). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. México: Pomares.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: CESU-UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1995). *Tarea docente: una perspectiva didáctica, grupal y psicossocial*. México: Nueva Imagen-UNAM.
- MANACORDA, M. (1983). *Historia de la educación: de la antigüedad a nuestros días*. México: Siglo XXI.
- PAEZ, R. (1990). Algunas características y requerimientos del trabajo académico. *Perfiles educativos*, 47-48, 89-90.
- PALACIOS, C., MONROY, J., & BENGUA, J. (1992). *Programa analítico de Psicología Educativa*, manuscrito no publicado. México: ENEP Zaragoza, UNAM.
- PONCE, A. (1981). *Educación y lucha de clases*. México: Editores Mexicanos Unidos, S. A.
- RUIZ, E., (1990). La práctica docente en la UNAM: posible escollo para la transformación académica universitaria. *Perfiles Educativos*, 47-48, 48-55.

# La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela<sup>1</sup>

TIBURCIO MORENO OLIVOS\*

La relevancia que la evaluación ha adquirido en las dos últimas décadas en el país ha producido cambios importantes en la cultura de las escuelas. Algunos cambios han sido para bien, pero otros han tenido consecuencias negativas. Aunque en México la cultura de la evaluación se encuentra en ciernes, su poder y capacidad de influencia resultan indiscutibles. Vivimos una época marcada por constantes evaluaciones. Se invierte mucho en la empresa evaluadora, no obstante, este fenómeno no parece estar contribuyendo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas parecen tener escasa incidencia positiva en la educación básica. La escuela, lejos de reducir la brecha entre los grupos sociales, lo que hace es confirmar y profundizar ésta. Si cabe la esperanza que mediante la evaluación se pueda lograr la mejora de la educación, la apuesta parece estar en las evaluaciones de aula con carácter formativo.

## Palabras clave

Cultura de la evaluación  
Evaluación educativa  
Pruebas estandarizadas  
Evaluación formativa  
Mejora de la educación

*The importance that the evaluation has acquired in the last two decades in our country has produced important changes in school culture. Some changes had been made for the better, but some have had negative consequences. Although in Mexico evaluation culture is beginning, its capacity for power and influence are undeniable. We live in a time of constant evaluations. There has been a lot of investment in the business of evaluation, however, this phenomena does not seem to contribute to better teaching and learning. The national standardized test results seem to have little positive impact in basic education. The school is far from reducing the social gap, in fact, it confirms and deepens it. If there is any hope that through evaluation education improvements can be achieved, the bet seems to stay with formative class evaluations.*

## Keywords

Evaluation culture  
Educational evaluation  
Standardized tests  
Formative class evaluation  
Education improvement

Recepción: 14 de septiembre de 2009 | Aceptación: 9 de noviembre de 2009

<sup>1</sup> Como en distintos momentos del artículo haremos referencia a la mejora de la escuela, es necesario de entrada definir qué entendemos por esto. La mejora de la escuela "constituye un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas con éstas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera más efectiva... señala como foco de atención el aprendizaje y la enseñanza, así como la necesidad de apoyar las condiciones organizativas... Entre los objetivos de la mejora de la escuela se incluyen aquellos relacionados con los alumnos, los profesores y la organización de la escuela. Sin embargo, el foco final de la mejora de la misma es aumentar el progreso, el logro y el desarrollo del alumno. Éste sería el punto esencial" (Stoll y Fink, 1999: 88).

\* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Publicaciones más recientes: (2010), "La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar", en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 235-249; (2010), "El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX (2), núm. 154, abril-junio, pp. 77-90. C.E. tiburcio34@hotmail.com



## PRESENTACIÓN

Vivimos en un mundo acelerado y los cambios en el ámbito educativo no son la excepción: están teniendo lugar a un ritmo sin precedentes, lo que provoca que muchas de las personas en las escuelas se sientan estresadas y abrumadas. Parece claro que éstos son los ingredientes que acompañan a la revolución educativa que requiere que nos centremos en el aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2003). El cambio es la constante en nuestra sociedad postmoderna. Cambiar o morir. *Tertium non datur*.

Uno de los campos en que el cambio ha sido más notorio es el de la evaluación. La relevancia que ésta ha adquirido en las dos últimas décadas, y que guarda una estrecha relación con los conceptos de *calidad* de la educación y *accountability* o rendición de cuentas, ha producido cambios importantes en la cultura de los centros escolares. Algunos cambios han sido positivos, pero otros han tenido consecuencias negativas. Entre los cambios positivos podemos mencionar una mayor aceptación de la evaluación por parte de los actores involucrados (docentes, directores, estudiantes, familias), como una tarea que forma parte de la vida de las escuelas. También ha habido importantes avances en la capacidad de la evaluación para crear nuevas pruebas estandarizadas que ofrezcan información precisa acerca del logro del alumno, lo que permite hacer inferencias válidas sobre los conocimientos y/o las habilidades que posee un alumno en un área particular de conocimiento, de modo que estos logros puedan ser comparados con una muestra nacional de alumnos de la misma edad o grado escolar (Popham, 1999).

En cuanto a las consecuencias indeseables, habría que admitir que aunque los

programas internacionales de evaluación reúnen aceptables estándares de calidad técnica, el costo de haber logrado esa alta calidad de la evaluación a gran escala ha sido astronómico, no sólo en dinero invertido, sino también en oportunidades perdidas. En estas coordenadas, Shepard (2000), por ejemplo, reconoce los efectos perversos de los *test* de rendición de cuentas y el alcance que tienen los exámenes externamente impuestos, que impiden y expulsan valiosas prácticas de evaluación en el aula.

Aunque en México la cultura de la evaluación<sup>2</sup> en educación tiene una historia relativamente reciente, se puede afirmar que ha entrado por la puerta grande y con la fuerza suficiente para lograr imponerse, lo que responde a presiones tanto internas como externas, pero sobre todo, a estas últimas. Vivimos una era marcada por constantes evaluaciones; se evalúa en todos los niveles educativos y los objetos incluyen tanto a las instituciones en su conjunto como a cada uno de sus componentes: currículo, docentes, alumnos, programas, materiales didácticos, gestión escolar, etc.

Se está invirtiendo mucho tiempo, dinero y esfuerzo en la evaluación,<sup>3</sup> pero al mismo tiempo circula en el ambiente cierta sensación de desesperanza, pues tantas evaluaciones no parecen estar calando el núcleo duro (el aula) de los centros educativos, de modo que se pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Moreno Olivos, 2007a).

Los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas parecen tener escasa incidencia en la mejora de la educación básica. El consabido anhelo de que mediante la educación podamos convertirnos en un país más próspero parece cada día más lejano, pues la escuela, lejos de acortar la distancia entre los

2 En sentido estricto se podría afirmar que en México generalmente se hace medición y no evaluación. Aunque en el discurso se anuncia como evaluación, lo cierto es que en la práctica sigue predominando una visión estrecha que valora los productos por encima de los procesos, centrada en la rendición de cuentas y con fines de control, antes que una visión de la evaluación con carácter formativo, entendida como un proceso de mejora de la educación.

3 En este trabajo se alude a las pruebas estandarizadas como evaluación porque así es como habitualmente se les denomina, pero es preciso advertir que no son sinónimos; las pruebas o exámenes son uno más de los diversos instrumentos que la evaluación puede emplear para la valoración de un determinado objeto.

grupos sociales más favorecidos y los que menos tienen, lo que hace es ahondarla.

El propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en su Informe Anual 2007 titulado: *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, basándose en información derivada de los cuestionarios de contexto de las pruebas EXCALE, reconoce que pese a la dificultad para distinguir con claridad el efecto de los factores del entorno y la escuela,

la gran desigualdad de los resultados escolares se explica, sin duda, por la conjunción de ambos. Los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas (INEE, 2007: 12).

Algunos especialistas en educación han señalado que se ha caído en un exceso, porque un mismo objeto está siendo sometido a más de una evaluación y bajo parámetros diferentes: "existen varios programas de evaluación que actúan simultáneamente sobre un mismo objeto, pero no necesariamente operan con los mismos criterios" (Díaz Barriga, 2008: 22). No obstante, falta llevar a cabo una metaevaluación de las evaluaciones realizadas en las dos últimas décadas para conocer su verdadero valor y alcance (Santos y Moreno, 2004). Ésta es una asignatura pendiente del sistema educativo mexicano. Lo que es innegable es que, pese a los avances en el campo teórico de la evaluación, persisten prácticas que continúan perpetuando una cultura que refuerza vicios y perversiones, lo que, en definitiva, representa un freno para el cambio y la mejora de la escuela.<sup>4</sup>

El propósito de este artículo es analizar la importancia que la evaluación ha cobrado en el sistema educativo mexicano en los últimos años, destacando algunos problemas que se derivan de los usos de los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas y algunas posibilidades que ofrecen para la mejora de la escuela las evaluaciones de aula diseñadas e implementadas por el profesorado de educación básica. Se destaca que la cultura de la evaluación, aunque incipiente, está reconfigurando de forma significativa el *ethos* de los centros escolares.

El artículo se divide en tres apartados: en la primera sección se aborda la cultura escolar y la cultura de la evaluación, en la segunda parte se hace referencia a algunos de los obstáculos que impiden la mejora de la evaluación cuando ésta es concebida y practicada con fines distintos a los formativos, que son a los que esencialmente debe servir, y por último se destacan algunas fortalezas que tiene la evaluación y que pueden convertirla en una herramienta para hacer más eficaces los centros educativos.

## CULTURA ESCOLAR

La expresión "cultura escolar" ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los noventa del siglo pasado por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículo o desde sus enfoques y perspectivas. No todos la usan, sin embargo, con los mismos propósitos y significados.

Uno de los primeros en utilizar esta expresión fue Dominique Julia (1995), citado en Nóvoa (2003: 67), quien considera la cultura escolar como "un conjunto de normas que

4 La mejora de la escuela es una serie de procesos recurrentes y concurrentes en los cuales una escuela: a) aumenta los resultados del alumno; b) centra su atención en la enseñanza y el aprendizaje; c) construye la capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia; d) define su propia dirección; e) valora su cultura actual y trabaja por desarrollar normas culturales positivas; f) cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos; g) estimula las condiciones internas que intensifican el cambio; h) mantiene el ímpetu en periodos turbulentos; i) supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo (Stoll y Fink, 1999: 88).

organizan las ramas del conocimiento y los comportamientos que se tienen que observar en la escolarización, como un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de tal conocimiento y la integración de tales comportamientos”.

También se emplea la expresión “cultura escolar institucionalizada”, entendida como “el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo”. Su apropiación y asimilación explicaría la inercia del profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer. Es, pues, desde esta “cultura”, y con sus experiencias pedagógicas y su formación, que el docente organiza el “cuerpo a cuerpo” de la clase y lleva a la práctica los objetivos pedagógicos de la escuela, demostrando así la utilidad y la eficacia real de la tradición institucional.

La cultura escolar tiene un poder generador y un carácter relativamente autónomo con relación a las disciplinas escolares. La noción de cultura escolar, en este caso, no alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen y en su configuración. Sería una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que transmite saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura.

Con lo anterior se destaca: a) el carácter relativamente autónomo de la cultura escolar: la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propios; b) la importancia de las disciplinas escolares en cuanto productos específicos o creaciones propias de la cultura escolar, y resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimiento (Viñao, 2002).

La cultura escolar cabría observarla a través del día a día, del ritual de la vida de la escuela y de factores medio ambientales tales como: el uso del uniforme, el horario, la división del curso en periodos lectivos y vacacionales, la distribución y usos de los espacios escolares, los objetos y el mobiliario del aula, el sistema graduado basado en la edad y la graduación de las materias, las jerarquías internas establecidas, el sistema de sanciones, estímulos y recompensas, las formas de evaluación, la estructura de la lección de clases, etc. El carácter básico de la cultura escolar, en esta concepción etnográfica de la misma, sería su continuidad.

El relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden unas tras otras arañando sólo superficialmente lo que ocurre en los centros escolares y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo ahistórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico (Viñao, 2002).

En este sentido, el concepto de cultura escolar guarda cercanas similitudes con el de gramática de la escuela —*grammar of schooling*— acuñado por Tyack y Cuban (1995) en su estudio sobre las reformas educativas en Estados Unidos en el siglo pasado. Para estos autores, la gramática común de la escuela es notablemente duradera y su establecimiento no se debe tanto a un conservadurismo consciente sino más bien a unos hábitos institucionales no examinados y unas difundidas creencias culturales acerca de lo que constituye una “verdadera escuela”.

Según Viñao (2002), los elementos más visibles que conforman la cultura escolar son los siguientes:

- a) *Los actores*, es decir, los profesores, los alumnos, los padres y el personal administrativo y de servicios. A los primeros, por la posición especial que

tienen, les corresponde el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. De ahí la importancia de conocer su formación, modos de selección, carrera académica, categorías, estatus, asociación, composición social por edades o sexos, ideas y representaciones mentales, entre otros aspectos, así como su grado de profesionalización en relación con unas materias o disciplinas determinadas.

- b) *Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación* utilizados en el mundo académico y escolar. Incluye el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación.
- c) *Los aspectos organizativos e institucionales*. Entre éstos tienen una especial relevancia: 1) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc.; 2) la marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos; y 3) los modos organizativos formales —dirección, claustro, secretaría, etc.— e informales —tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.— de funcionar y de relacionarse en la escuela.
- d) *La cultura material de la escuela*: su entorno físico-material y objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.).

A modo de síntesis, se puede afirmar que la cultura organizativa puede ser vista como “el modo en que hacemos las cosas por aquí”. Resulta difícil de aprehender y también elusivo, porque está en gran medida implícito y sólo vemos los aspectos superficiales. A menudo, únicamente empezamos a conocer la cultura de una escuela cuando rompemos una de sus reglas tácitas. Las reglas y rituales abundan en los centros educativos. Metáforas, costumbres, rituales, ceremonias, mitos, símbolos, historias y sentido del humor constituyen facetas de la cultura imperante en la escuela.

Si queremos introducir una innovación en la escuela —en este caso en cuanto a la evaluación educativa— que tenga visos de prosperar, se debe prestar atención a la organización y contextos sociales en que estos cambios serán introducidos. Prestar escasa atención a la *cultura escolar* en la que la innovación se busca implementar es condenarla al fracaso, pues cuando una cultura trabaja en contra, es prácticamente imposible conseguir algo.

## CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Si dentro de la cultura de la escuela existe una dimensión que revela mejor la existencia de creencias, mitos, ritos, etc., que se resisten al cambio, esa dimensión es la evaluación. Los rasgos tradicionales de esta cultura se ven reforzados cuando la enseñanza está centrada en contenidos que con frecuencia resultan excesivos e irrelevantes, lo que impide un aprendizaje significativo al promover un tratamiento superficial de aquéllos. Esta enseñanza, entendida como transmisión de información, tiene su correlato en un tipo de aprendizaje acritico y mecánico, así como en una evaluación que busca verificar la capacidad del alumno para responder de memoria a las preguntas o enunciados formulados por el docente.

Nuestro sistema educativo afronta un fuerte problema de fracaso escolar —más acentuado en los niveles de secundaria y

bachillerato— que hunde sus raíces en buena medida en un enfoque erróneo del proceso evaluador, que frecuentemente se realiza siguiendo unas tradiciones y cánones que están al margen de los planteamientos educativos contemporáneos. Como bien señala Buckman: “Algunos profesores construyen pruebas que son tan vacías que no evalúan nada” (2007: 33).

Los exámenes que los profesores usan para calificar son un elemento determinante de la idea que los alumnos tienen de lo que exige la escuela y, por ende, de lo que es importante según la cultura que ésta promueve (Vera y Esteve, 2001).

Es probable que muchos profesores no tengan formación para la docencia, que carezcan de tiempo o de medios suficientes para cambiar sus concepciones y desechar o reemplazar sus viejos hábitos, métodos y procedimientos de evaluación, pero si se quiere cambiar la manera de aprender, hay que cambiar la manera de enseñar, y un elemento clave de la forma en que un profesor enseña es su sistema de evaluación (Moreno Olivos, 2002).

Lo cierto es que la mayor parte de nuestros profesores no promueve en el aula una *enseñanza para la comprensión* en la que los contenidos sean vistos como una forma de entender el mundo, sino que generalmente éstos son abordados como hechos aislados, clasificaciones, definiciones y convenciones que el alumno adquiere y después no sabe cómo utilizar. El educando se limita a memorizar tales datos hasta el momento del examen y luego los olvida, al carecer de fuerza explicativa para comprender la realidad.

Hoy sabemos que la actual generación de alumnos tendrá que cambiar de empleo de cinco a siete veces durante su vida laboral. El pensamiento crítico y el convertirse en aprendices a lo largo de toda la vida deben ser factores decisivos en la educación y no la promoción de un aprendizaje rutinario.

En la cultura del *test* del siglo pasado, los profesores eran vistos como cuidadores del

conocimiento, el cual tenían que transferir a las cabezas de los alumnos. De acuerdo con Birenbaum (1996), citado en Moreno Olivos (1999), la cultura de la evaluación está en sintonía con el enfoque constructivista de la educación. En este enfoque, el aprendizaje es visto como un proceso a través del cual el aprendiz crea significado. El profesor no es una persona que transfiere conocimiento, sino alguien que provee oportunidades para que los aprendices usen el conocimiento y las habilidades que ellos ya poseen a fin de lograr la comprensión de nuevos temas. Se espera que el profesor provea tareas interesantes y cambiantes que motiven a los alumnos a aprender.

La enseñanza es enormemente compleja (Moreno Olivos, 2009b). Los profesores necesitan comprender cómo construir conocimiento en formas muy cuidadosas desde puntos de partida diversos, para alumnos que tienen diferentes estrategias de aprendizaje y distintos antecedentes de lenguaje, familiares y culturales. Suministrar únicamente pruebas estandarizadas, recolectar datos y aplicar incentivos, no funciona. De hecho, mientras más estandarización y prescripción del currículum se logra, es probable que se consiga menos aprendizaje (Darling-Hammond, 1999).

#### ALGUNOS OBSTÁCULOS PARA EL CAMBIO EN EVALUACIÓN

Si, como hemos visto antes, la cultura de una escuela constituye el nivel más profundo de las suposiciones y creencias comunes a los miembros de una organización, que actúan de manera inconsciente, y que definen el estilo básico de “dar por sentada” la visión que una organización tiene de sí misma y de su contexto (Schein, 1985; citado en Stoll y Fink, 1999); entonces, para cambiar la evaluación debemos desentrañar esa cultura escolar a fin de poder comprenderla mejor.

Un punto central para el cambio es desmontar un conjunto de concepciones y prácticas que conforman la herencia de la

evaluación, las cuales representan un legado fuertemente arraigado en buena parte de nuestras escuelas, y que como una pesada rémora, obstruyen la mejora de la evaluación.

### *Practicar la evaluación desde el sentido común*

Uno de los obstáculos principales es pensar que los docentes, por el simple hecho de serlo, saben bien cómo evaluar el aprendizaje de sus alumnos. La experiencia ha demostrado *ad nauseam* que ésta es una falsa creencia. Lo cierto es que la mayoría de los profesores no sabe cómo evaluar a sus alumnos y en la práctica —de modo involuntario— comete muchos errores, que a veces, incluso, rayan en la arbitrariedad. Así, las prácticas cotidianas de evaluación parecen estar basadas más en la experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico o en buenas prácticas cuya efectividad haya sido probada (Moreno Olivos, 2009a). No hay que perder de vista que el aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad.

Hace falta profesionalizar al docente como evaluador, pero esta situación no es privativa de nuestro país; en los Estados Unidos de Norteamérica, país considerado como la cuna de la evaluación, el panorama no es más halagüeño:

Los hallazgos indican que en la mitad de los Estados no se requiere tener competencia en evaluación para obtener la licencia de profesor, con lo que dejamos a una nueva generación de maestros sin una parte esencial de la formación que necesitan para mejorar el logro del alumno y aumentar su bienestar (Trevisan, 2002: 768).

El profesor juega un papel importante para el cambio de la evaluación, pero esto no resulta una tarea sencilla ya que existen diferencias significativas entre los profesores en las “disposiciones” para el cambio.

Los profesores, como los estudiantes, también necesitan oportunidades para llegar a convertirse en aprendices poderosos, reflexivos y activos, antes que respondientes pasivos a dictados externos. En una “sociedad del aprendizaje” todo el mundo necesita llegar a estar, y mantenerse, comprometido con el aprendizaje. Si la evaluación potencialmente representa la llave para lograrlo, en la actualidad también constituye el obstáculo más grande (Broadfoot, 2002a: 6).

### *Concebir el cambio en la evaluación como un asunto intelectual*

El cambio en evaluación —como todo cambio en educación— es un asunto complejo que va más allá de la formación (que desde luego en estos casos resulta fundamental); se trata de que el profesorado esté dispuesto a hacer una apuesta seria por un cambio en sus concepciones y prácticas, lo cual exige al menos tres condiciones:

- 1) *Tener conocimiento*, es decir, tener acceso a nuevos contenidos (teorías, conceptos, modelos, metodologías) que le permitan innovar su evaluación.
- 2) *Querer cambiar*. Este elemento es esencial porque apela a la dimensión afectiva del individuo (sentimientos, motivaciones, disposiciones). Si un docente tiene conocimiento pero no se compromete con el cambio (“sé cómo hacerlo, pero no quiero hacerlo”) poco se puede esperar. Movilizar al profesorado para que quiera hacer las cosas de una manera diferente es el gran desafío. Se dice que hay programas de formación “a prueba de profesores” porque después de haber tomado un curso o taller, al volver al aula el peso de la inercia y la rutina hacen que todo siga igual o casi igual. No hay compromiso con el cambio ni la convicción de que merece la pena siquiera intentarlo.
- 3) *Poder cambiar*. De poco vale tener conocimiento (formación) y estar comprometido

con el cambio (buena disposición), si en su centro de trabajo no existen condiciones reales para que el profesorado pueda poner en práctica los nuevos aportes aprendidos. Para que los centros escolares se muevan en la dirección deseada, las autoridades responsables deberán crear las condiciones mínimas que lo hagan posible, brindando los apoyos necesarios para que los profesores puedan iniciar y sostener en el tiempo la innovación de la evaluación en el aula. La motivación y el acceso a nuevas oportunidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, por parte del profesorado, resultan esenciales.

### *Hacer muchas evaluaciones*

Un punto al que ya hemos aludido al inicio de este artículo es la efervescencia de la evaluación que estamos viviendo en el sistema educativo. Se evalúa en todos los niveles y modalidades educativas de forma recurrente: al inicio, durante y al final del periodo lectivo. Por ejemplo, un alumno de primaria contesta en promedio cinco exámenes externos durante un curso escolar. Pareciera que si evaluamos mucho, eso traerá como consecuencia inevitable la consabida "calidad" de la educación, o que en automático se elevarán los niveles de rendimiento escolar de los alumnos. Pero la realidad se empeña en demostrarnos lo contrario. Los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) en nuestro país, revelan que las evaluaciones no están contribuyendo a elevar los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos.

Claro, habrá quien diga que estas pruebas nacionales estandarizadas no han sido diseñadas ni aplicadas con esta finalidad. Pero entonces surgen preguntas inevitables

¿gastamos tanto dinero en evaluaciones que finalmente no nos dicen cómo podemos mejorar la enseñanza y el aprendizaje? Este año se aplicaron 15 millones a la prueba ENLACE, la cual por vez primera incluyó al bachillerato. ¿Es ético derrochar los escasos recursos en evaluaciones que sólo sirven para confirmar lo que ya sabemos: que los niños pobres e indígenas de este país son los que obtienen los peores resultados educativos? Y todo esto mientras tenemos escuelas primarias indígenas, multi-grado y telesecundarias en condiciones materiales deplorables que carecen de lo elemental (agua potable, personal de limpieza, paredes, piso firme, profesores...),<sup>5</sup> donde no existe un ambiente adecuado que motive a los alumnos para querer aprender algo.

### *Fomentar la pasividad del alumnado mediante los test o pruebas estandarizadas*

Enseñar a los alumnos para responder las pruebas estandarizadas causa problemas en el aula y en el ambiente de aprendizaje. Un problema principal es que la estandarización tiene la consecuencia negativa de convertir a los alumnos en aprendices pasivos. Ellos no se sienten implicados en el proceso de aprendizaje; más bien, son forzados a comprometerse con la memorización del material que se les enseña. El aula se convierte en una tierra estéril de yermo y tortura, al tiempo que se ignora el tema de la responsabilidad de los alumnos en su propia educación. En este escenario se menciona que:

...enseñar para las pruebas estandarizadas es una consecuencia inevitable de la presión administrativa por la medición de los resultados. Consecuentemente, los estudiantes son orientados para dar una respuesta "correcta" antes que para pensar por sí mismos y convertirse en aprendices creativos (Buckman, 2007: 33).

<sup>5</sup> Recientemente se publicó en un periódico local que un grupo de padres de familia del municipio de Ixmiquilpan había tomado las instalaciones de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) —ubicadas en Pachuca— como medida de presión porque sus hijos tenían tres meses sin recibir clases por falta de profesores. La señora encargada de hacer la limpieza de la escuela es la que había estado impartiendo las clases a los niños de primaria.

### *Confundir las funciones de la evaluación*

La evaluación tiene distintas funciones que responden a finalidades diferentes. Hasta aquí no existe objeción alguna, la dificultad surge cuando a algunas de estas funciones se les asignan propósitos distintos a los que originalmente tienen. Para ser más claros en este punto veamos un ejemplo: en 2004 el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), aplicó un examen a los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar de las escuelas normales públicas y privadas del país, con el propósito de conocer el nivel de conocimientos y habilidades que poseían, es decir, el dominio que tenían de los contenidos establecidos en el currículum de la carrera y que contribuyen a lograr el perfil de egreso.

En este caso las funciones que cumple la evaluación pueden ser varias: la *rendición de cuentas* del subsistema encargado de la formación de maestros en el país, aunque también puede ser la *clasificación y jerarquización*, ya sea de las escuelas, de los alumnos o de ambos, para colocarlos en un *ranking* según la puntuación obtenida en el examen. En fin, como hemos mencionado, la evaluación puede cumplir distintas funciones, pero lo que debe quedar claro es que todas éstas son funciones administrativas, no pedagógicas.

Precisamente, el problema estriba cuando a este tipo de evaluaciones se le quieren atribuir funciones pedagógicas, y por tanto, se espera que sus resultados sirvan para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Esto es casi como pedirle "peras al olmo", porque

estas evaluaciones desconocen la historia, el contexto y la cultura de cada escuela; ignoran la formación y la experiencia (o falta de ésta) de los profesores; las características y condiciones de los alumnos y el ambiente en el que aprenden (o dejan de hacerlo), etc., por tanto, no pueden servir para un propósito distinto para el que han sido concebidas y suministradas.

Nosotros no negamos el valor de las pruebas estandarizadas.<sup>6</sup> Sabemos que de alguna manera obligan a los alumnos, profesores y administradores para conseguir altos estándares académicos, y en este sentido, ciertamente, pueden hacer que los esfuerzos sean más productivos para muchos. Tales pruebas proporcionan a los educadores oportunidades para reflexionar sobre qué se logró y qué no se pudo lograr, para lo cual será necesario que los docentes tengan acceso a los resultados y que éstos se les presenten en un lenguaje comprensible, considerando que ellos no están familiarizados con la jerga técnica de los evaluadores y expertos en medición.

Pero no hay que echar en saco roto la advertencia, que al respecto se nos hace, desde el vecino país del norte:

Los resultados de este tipo de evaluación pueden servir para informar políticas y para tomar decisiones sobre programas educativos importantes. Pero tales pruebas por sí mismas no pueden producir la deseada mejora de la escuela porque los *test* no tratan directamente con asuntos de la efectividad del profesor o de la motivación del estudiante (Stiggins, 1999: 191).

6 Ha habido avances importantes en la construcción de estas pruebas, por ejemplo, según se muestra en las definiciones de la prueba PISA de lectura, matemáticas y ciencias, se busca identificar el grado en el que los individuos tienen un enfoque reflexivo en relación con el conocimiento y el aprendizaje que sirva de base para el marco de competencias. Aunque se reconoce que no es fácil evaluar a cabalidad la medida en que los estudiantes están motivados a usar el conocimiento de manera reflexiva, un punto de inicio es evaluar si son capaces de reflexionar sobre el significado más profundo y la construcción de textos escritos. Así, la evaluación PISA de lectura mide no solamente si los estudiantes pueden ubicar e interpretar información, sino también si pueden reflexionar sobre ella y evaluar lo que han leído. PISA califica el desempeño de los estudiantes en lectura en uno de seis niveles de destreza: si un estudiante solamente demuestra la capacidad de relacionar la información en un texto con el conocimiento común, de cada día, obtiene una calificación de Nivel 1 en esta escala; mientras un estudiante que puede evaluar de forma crítica la hipótesis y puede tratar conceptos que son contrarios a las expectativas puede alcanzar el Nivel 5, que es el más alto.



### *El uso de los resultados de la evaluación*

Generalmente cuando se aborda el tema de la evaluación, el énfasis se suele poner en dos elementos de cualquier modelo evaluativo: *qué se evalúa* (contenidos) y *cómo se evalúa* (métodos, técnicas e instrumentos) y se dejan fuera otros componentes que son tanto o más importantes que los referidos. Uno de esos elementos es *qué se hace con los resultados de la evaluación*. En nuestro medio, muchas veces, esta cuestión suele obviarse. Una respuesta habitual de los profesores apunta a un uso administrativo de los resultados: “otorgar calificaciones a los alumnos”. Esto en relación con las evaluaciones de aula que ellos construyen y aplican a sus alumnos.

En cuanto a la difusión de los resultados de las pruebas a gran escala, se reconoce que aún cuando “la fase actual de evaluación es más abierta, esto no necesariamente significa que se cumpla con la función pedagógica de promover una tarea formativa, ni con la función retroalimentadora inherente a la acción de evaluar” (Díaz Barriga, 2006: 589).

El éxito de los alumnos es el resultado de combinar el uso de información procedente tanto de la evaluación formativa como de la sumativa, pues hay evidencias de que ellos tienen la capacidad para hacer un uso efectivo de los datos de la evaluación. Podemos ganar mucho si admitimos a los alumnos en el “jardín guardado” de la evaluación, de modo que ellos tengan poder para dirigir y conducir su propio aprendizaje (Stiggins, 2004).

Sin embargo, en la actualidad mucho del desarrollo de la evaluación está en otra dirección completamente; los datos que genera son usados para servir a los profesores, líderes escolares, administradores y políticos de la educación, antes que para apoyar a los alumnos en la toma de decisiones acerca de cómo mejorar su aprendizaje. En este sentido, se menciona que “el examen del funcionamiento de los sistemas indica que, por lo general, el uso principal [de los resultados de la evaluación] se relaciona con la toma de

decisiones administrativas, asignación de cursos, estímulos económicos, promoción” (Luna, 2008: 76).

### *¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?*

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos.

De acuerdo con Heritage (2007), la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, la cual puede ser categorizada en tres amplios tipos: *evaluación al vuelo*, *evaluación planeada para la interacción*, y *evaluación enclavada en el currículum*.

*Evaluación al vuelo.* Esta evaluación ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora escucha las discusiones de un grupo, oye a los alumnos expresar sus ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando. Entonces cambia la dirección de su clase para dar una explicación rápida e “inesperada”. La clase inesperada le permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas antes de continuar con su secuencia de clase prevista.

*Evaluación planeada para la interacción.* En este tipo de evaluación los profesores deciden de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, los profesores planifican las preguntas que harán durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, y estas ideas pueden aportar información valiosa para la evaluación.

*Evaluación enclavada en el currículo.* Hay dos tipos de evaluaciones insertas en el currículo, aquéllas que los diseñadores del currículo establecieron para solicitar retroalimentación en los puntos clave en una secuencia de aprendizaje, y aquéllas que son parte de las actividades continuas de aula. Por ejemplo, las representaciones matemáticas de un alumno creadas durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como también pueden serlo los cuadernos de ciencias, que son parte de las actividades de aula regulares de los alumnos.

#### *Fortalezas de la evaluación formativa*

Como lúcidamente ha señalado Santos Guerra, una evaluación que no educa a quienes participan de ella debería ser llamada de cualquier otra forma, menos evaluación educativa. En sentido estricto, la verdadera evaluación siempre será *formativa*, por ello este apartado está dedicado a analizar las posibilidades que ofrece la evaluación formativa para enriquecer la enseñanza, pero sobre todo, el aprendizaje de los alumnos.

Por evaluación formativa debemos entender aquélla que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al individuo (Moreno Olivos, 2007b). La evaluación formativa representa una de las herramientas más poderosas de que dispone un profesor que pretende potenciar el logro de aprendizaje de sus alumnos. Los profesores pueden emplear la evaluación formativa para identificar la comprensión que el alumno tiene acerca de un determinado tema; clarificar el progreso de su aprendizaje; desencadenar un efectivo sistema de intervención para apoyar a los aprendices que se esfuerzan; informar y mejorar las prácticas de enseñanza; ayudar a los alumnos a seguir su propio progreso hacia el logro de los objetivos y motivarlos para construir confianza en sí mismos como aprendices; estimular un proceso de mejora continua y así, conducir a una transformación de la escuela.

Para que un sistema de evaluación sea verdaderamente productivo debe proveer diferentes tipos de información a varios tomadores de decisiones, en diferentes formas y en diferentes momentos. A nivel de aula, los alumnos, los profesores, y algunas veces los padres, necesitan información acerca del progreso del aprendizaje y evidencia continua del lugar que el aprendiz ocupa en esa progresión (Stiggins y DuFour, 2009).

La evaluación formativa debe brindar una respuesta acerca de dónde está ubicado un alumno en su aprendizaje, no una vez al año o cada pocas semanas, sino *continuamente*, mientras el aprendizaje está sucediendo. Las evaluaciones de aula efectivas clarifican en cada trayecto los apoyos necesarios para que el alumno pueda lograr cada objetivo planteado.

Esta atención personalizada no significa que se tenga que diseñar una evaluación única para cada alumno o para cada aula. Aunque la realidad diaria de toma de decisiones requerirá algunas evaluaciones únicas, en este nivel la evaluación también puede desarrollarse y emplearse en las aulas para identificar y ayudar a los alumnos que se esfuerzan por aprender.

Para que la evaluación pueda tener un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, su propósito y sus resultados necesitan ser comprendidos por ellos en la forma en que los profesores desean. Mucha de la retroalimentación de la evaluación es incomprendida, o simplemente no comprendida por todos, además de desmoralizante y desmotivante. Como resultado, la energía y el tiempo que los profesores invierten en esto, a menudo son desperdiciados o contraproducentes.

En Australia y Nueva Zelanda la práctica y el conocimiento de la evaluación por parte de los profesores ha mejorado significativamente en los últimos años, a través de su inclusión en las actividades de evaluación nacional que han sido introducidas en esos países. La lección que podemos extraer de

estas experiencias es que mucho de lo que sucede, al final, depende de los profesores. En estos países también se ha demostrado que los mejores docentes son aquéllos que tienen fuertes creencias en la equidad, la libertad y la justicia; así como aquéllos que están preparados para ajustar su práctica en un esfuerzo por satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos (no sólo de los tradicionales ganadores).

En este sentido, en el contexto de los países occidentales avanzados se menciona que

los profesores en la mayoría de los sistemas educativos han mostrado su deseo y su capacidad para cambiar y desarrollarse en relación a la evaluación, cuando son provistos con una fuerte política de liderazgo y buenas oportunidades de desarrollo profesional (Broadfoot, 2002b: 286).

#### *Condiciones para una evaluación productiva*

Para construir un sistema de evaluación efectivo, de acuerdo con Stiggins y DuFour (2009), se deben satisfacer cuatro condiciones esenciales:

*Condición 1. Objetivos de aprendizaje claros.* La evaluación efectiva requiere un marco de objetivos de aprendizaje claros que estén:

- Centrados en los aprendizajes más importantes en el campo de estudio de que se trate.
- Integrados en progresiones de aprendizaje dentro y a través de los distintos niveles.
- Al alcance de los estudiantes de acuerdo con su desarrollo.
- Manejables, dados los recursos y el tiempo para enseñarlos y aprenderlos.
- Dominados por los profesores que se encargan de ayudar a los estudiantes para lograrlos.

Si estos criterios no son cubiertos, entonces la calidad de las evaluaciones, y por tanto la efectividad de la enseñanza, se verán mermadas. Así, el punto de partida para el desarrollo de un sistema de evaluación equilibrado consiste en verificar la calidad de los objetivos de aprendizaje que serán evaluados.

*Condición 2. Un compromiso para una enseñanza basada en estándares.* La claridad de las expectativas puede afectar positivamente el logro de los alumnos solamente cuando los profesores definen su misión como aquella que consiste en asegurar que todos los alumnos aprendan. Sin ese compromiso las evaluaciones se mantienen solamente como herramientas para calificar, clasificar, seleccionar y jerarquizar a los alumnos, y los profesores tendrán pocas razones para explorar formas de mejorar su eficacia instruccional.

*Condición 3. Evaluación de alta calidad.* Las evaluaciones deben estar diseñadas para proveer una fiel representación de los objetivos de aprendizaje valiosos. Esto requiere que los autores de la evaluación:

- Seleccionen un método de evaluación que sea apropiado para el objetivo de aprendizaje que está siendo evaluado.
- Diseñen cada evaluación con calidad, ya sea mediante pruebas con ítems de opción múltiple, ejecuciones o tareas de ensayo, o guías de puntuación y rúbricas.
- Incluyan las muestras de ítems necesarias para obtener suficiente evidencia para una conclusión confiable acerca del logro.
- Anticipen y eliminen todas las fuentes relevantes de sesgos que pueden distorsionar los resultados.
- Comuniquen efectivamente los resultados a los usuarios deseados.

*Condición 4. Comunicación efectiva.* Todo el trabajo para desarrollar evaluaciones de calidad

es desperdiciado si los profesores no entregan los resultados en forma oportuna y comprensible. Para una comunicación efectiva, profesores y alumnos deben conocer los resultados de las evaluaciones tan pronto como sea posible. Los resultados deberán centrarse en los atributos del trabajo, no en los atributos del alumno como aprendiz. Los resultados deben ser descriptivos antes que críticos, e informar al evaluado cómo hacerlo mejor la próxima vez. Los resultados deben llegar en forma expedita, ser claros y completamente entendibles.

Para que estas condiciones sean satisfechas, todos los involucrados deben estar de acuerdo en que el logro del objetivo debe ser evaluado y comunicado, y los símbolos usados para comunicar el mensaje enviado a los receptores deben llevar un significado común para todos.

## REFLEXIONES FINALES

En los últimos tiempos la evaluación se ha infiltrado en la vida de los centros educativos en el país, conformando un tipo de cultura escolar distinto. Y todo esto gracias a que la evaluación tiene un poder lo bastante fuerte para afectar, y un brazo lo suficientemente largo para alcanzar cualquier cosa que toque—como si del Rey Midas se tratase—, pues con ella van en juego recursos, apoyos, prestigios y posiciones.

Es cierto que la evaluación tiene poder para influir de forma positiva en la educación, pero para ello será necesario que en la escuela se prioricen sus funciones pedagógicas y formativas, antes que las funciones de control administrativo. La buena evaluación, bien entendida y mejor practicada, puede convertirse en una “llave maestra” que abra nuevos y más amplios horizontes hacia una verdadera cultura de la evaluación, hoy en día aún incipiente en nuestras escuelas.

Desafortunadamente ciertas concepciones y prácticas que caracterizaron a la escuela

del siglo XX continúan plenamente vigentes, reforzando una cultura escolar que parece impermeable a las nuevas propuestas evaluadoras desde un enfoque constructivista, con lo cual la evaluación se convierte en un “cerrojo para la mejora de la escuela”.

Desde la última década del siglo pasado se ha estado haciendo una fuerte inversión de recursos para establecer y perfeccionar un sistema nacional de evaluación basado en pruebas estandarizadas, con la finalidad principal de poder hacer comparaciones entre escuelas y entre alumnos y, a partir de los resultados de éstos, comparaciones que generalmente resultan desafortunadas, sobre todo en un país como el nuestro, con marcados y profundos contrastes sociales, económicos y culturales. Tales comparaciones pueden tener efectos nocivos en las escuelas que obtienen los niveles más bajos en la clasificación, toda vez que minan su confianza y motivación. Estas escuelas pueden tener pocas razones para querer mejorar su actuación, toda vez que públicamente se ha confirmado su fracaso. Lo que se requiere es adoptar decisiones en materia de política educativa que permitan la puesta en marcha de programas específicos tendientes a compensar las desiguales condiciones de partida, de modo que estas escuelas puedan mejorar gradualmente sus resultados.

Lo que se ha ignorado es que prácticamente la totalidad de las evaluaciones que suceden en la vida de un alumno, son diseñadas y empleadas por sus maestros en el aula. Por ende, si buscamos excelencia en la educación, entonces el tiempo invertido en actividades de evaluación debería asegurar que cada profesor esté obteniendo información confiable en el día a día acerca del aprendizaje de los alumnos y que sabe cómo usar esa información en beneficio de ellos.

Mientras que las prácticas de evaluación con un enfoque abierto permiten la valoración de los individuos, éstas no pueden proporcionar el tipo de comparaciones globales que un público ansioso por la “productividad”

educativa de sus escuelas parece querer. Eisner (1999) menciona que una opción consiste en emplear dos tipos de evaluación diferentes. Un tipo sería el uso de pruebas estandarizadas a gran escala que buscan ofrecer datos comparativos sobre el desempeño de escuelas o zonas escolares. Un segundo tipo de evaluación sería creado para conocer los distintos talentos de los alumnos individuales y los efectos de las prácticas escolares en su desarrollo. Se trata de evaluaciones de aula, diseñadas por el profesor y con un propósito formativo.

Para el diseño de este segundo tipo de evaluaciones, considerando que son las más comunes en las escuelas y las que mayormente afectan las posibilidades de aprendizaje de los

alumnos, el sistema educativo mexicano encara el gran desafío de la profesionalización de los docentes, de modo que aprendan a planificar, desarrollar e implementar en el aula buenas prácticas de evaluación, sustentadas en un conocimiento técnico, pero sobre todo, en principios de equidad y justicia. Al mismo tiempo que se invierte en la formación del profesorado en competencias para la evaluación, la institución deberá crear condiciones óptimas para que éste pueda desplegar constructivamente los nuevos saberes adquiridos. Recordemos que no existe desarrollo profesional del profesorado al margen del desarrollo de las instituciones educativas y viceversa (Bolívar, 1999).

## REFERENCIAS

- BOLÍVAR, Antonio (1999), *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.
- BROADFOOT, Patricia (2002a), "Assessment for Lifelong Learning: Challenges and choices", *Assessment in Education*, vol. 9, núm.1, pp. 5-7.
- BROADFOOT, Patricia (2002b), "Beware the Consequences of Assessment", *Assessment in Education*, vol. 9, núm.3, pp. 285-288.
- BUCKMAN, Ken (2007), "What Counts as Assessment in the 21<sup>st</sup> Century?", *Thought & Action. The New Higher Education Journal*, otoño, pp. 29-37.
- DARLING-Hammond, Linda (1999), "Making Relationships Between Standards, Frameworks, Assessment, Evaluation, Instruction and Accountability", *Asilomar*, núm. 21, noviembre, pp. 1-7.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2006), "Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol. 11, núm. 29, pp. 583-615.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2008), "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México", en A. Díaz Barriga (coord.), C. Barrón y F. Díaz Barriga, *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM-ISSUE, pp. 21-38.
- EISNER, Elliot (1999), "The Uses and Limits of Performance Assessment", *Phi Delta Kappan*, mayo, pp. 658-660.
- HERITAGE, Margaret (2007), "Formative Assessment: What do teachers need to know and do?", *Phi Delta Kappan*, octubre, pp. 140-145.
- INEE (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables, Informe Anual*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- LUNA Serrano, Edna (2008), "Evaluación en contexto de la docencia en posgrado", en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 53, diciembre, pp. 75-84.
- MORENO Olivos, Tiburcio (1999), "La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje", *Anales de Pedagogía*, núm. 17, pp. 131-146.
- MORENO Olivos, Tiburcio (2002), "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 95, pp. 23-36.
- MORENO Olivos, Tiburcio (2007a), *La evaluación de alumnos en la educación secundaria*, México. Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT, Programa de Fomento para la Investigación Educativa.
- MORENO Olivos, Tiburcio (2007b), "La evaluación del aprendizaje: una vieja historia contada desde otra ventana", en C. Barrón y E. Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, UNAM-IISUE, pp. 147-184.
- MORENO Olivos, Tiburcio (2009a), "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 41, abril-junio, pp. 563-591.
- MORENO Olivos, Tiburcio (2009b), "La enseñanza universitaria: una tarea compleja", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVIII (3), núm. 131, julio-septiembre, pp. 115-138.

- NÓVOA, Antonio (2003), "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación", en T. Popkewitz, B. Franklin y M.A. Pereyra (comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, pp. 62-84.
- POPHAM, W.J. (1999), *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?*, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, Perú, PREAL y Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel y Tiburcio Moreno Olivos (2004), "¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, octubre-diciembre, pp. 913-931.
- SHEPARD, Lorrie A. (2000), "The Role of Assessment in a Learning Culture", *Educational Researcher*, vol. 29, núm. 7, pp. 2-14.
- STIGGINS, Rick y Rick DuFour (2009), "Maximizing the Power of Formative Assessment", *Phi Delta Kappan*, mayo, pp. 640-644.
- STIGGINS, Rick (1999), "Assessment, Student Confidence, and School Success", *Phi Delta Kappan*, noviembre, pp. 191-198.
- STIGGINS, Rick (2004), "New Assessment Beliefs for a New School Mission", *Phi Delta Kappan*, septiembre, pp. 22-27.
- STOLL, Louise y Dean Fink (1999), *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona, Octaedro.
- STOLL, Louise, Dean Fink y Lorna Earl (2003), *It's About Learning (and It's About Time). What's in it for schools?*, Londres, Routledge.
- TREVISAN, Michael (2002), "The States' Role in Ensuring Assessment Competence", *Phi Delta Kappan*, junio, pp. 766-771.
- TYACK, David y Larry Cuban (1995), *Thinkering Toward Utopia: A century of public school reform*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- VERA, Julio y José Manuel Esteve (coords.) (2001), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Barcelona, Octaedro.
- VIÑAO, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.

## 2. EL NIÑO JALISCIENSE Y LA PUBLICIDAD TELEVISIVA (O "DIME QUE COMES Y TE DIRE QUE CANAL VES")\*

Enrique E. Sánchez Ruiz  
Universidad de Guadalajara

### *Introducción*

En este trabajo nos proponemos dar a conocer algunos resultados de una encuesta aplicada a niños escolarizados de sexto grado del área metropolitana de Guadalajara. Estos resultados son parte de una investigación sobre cómo opera la televisión, en tanto aparato de socialización o "escuela paralela", por medio del proceso de educación informal y aprendizaje incidental (Sánchez Ruiz 1985a; 1985b). Aquí se reporta principalmente lo referente a la influencia de la publicidad televisiva sobre los escolares investigados. Tal como esperábamos, esta influencia tiene que ver principalmente con los hábitos alimenticios de los niños, por lo que se subraya este aspecto en la parte final de este escrito.

Primero presentamos un breve resumen de estudios anteriores realizados en países industrializados, en Latinoamérica y en México, sobre el tema que nos ocupa, para después pasar a la presentación de los resultados de nuestra propia investigación. Hacemos una síntesis apretada de los resultados sobre la influencia más general de la televisión en los niños tapatíos, y finalmente presentamos los hallazgos más significativos en lo referente a la publicidad.

### *Estudios previos*

*Impacto de la televisión en los niños.* Hay una enorme cantidad de estudios sobre la influencia de la televisión en los niños, la gran mayoría produci-

- \* El Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco proporcionó valiosa colaboración para este proyecto. También desco manifestar mi agradecimiento a mis colegas de El Colegio de Jalisco que me apoyaron en el levantamiento de los datos. El análisis presentado no hubiera sido posible sin el trabajo minucioso y la asistencia de Teresa de Jesús Tovar Peña. La Secretaría de Educación Pública proveyó gran parte del financiamiento para el proyecto.

dos en Estados Unidos.<sup>1</sup> "Quizá el hallazgo más impresionante —apunta Donald Roberts (1974: 199)— en la investigación sobre los niños y los medios es la enorme cantidad de aprendizaje que parece tener lugar, aun a edades tempranas". Esta es ya una constante en la investigación sobre la televisión, como apuntan los compiladores de un libro reciente sobre el tema (Bryant y Anderson 1983: xiii): "La conclusión general debe ser que los espectadores aprenden de la televisión y que este aprendizaje influye en su conducta". El medio audiovisual resulta, pues, un importante mediador cognitivo entre la realidad y las representaciones que de la realidad tienen los sujetos, con resultantes diversas en el plano de la acción. En otro lugar hemos hecho una amplia revisión de la literatura de investigación, que apoya fuertemente el papel de los medios de comunicación masiva como aparatos de educación informal (Sánchez Ruiz 1986; 1985a; 1985b).

Existen múltiples evidencias sobre el papel de la televisión como agente de socialización (Gordon y Verna 1978: 13-15; Himmelweit 1977). Dos áreas del proceso de socialización han sido investigadas con particular interés: la "socialización política" y la "socialización para el consumo". Por ser relevante para este artículo, nos ocuparemos enseguida de esta última con mayor amplitud. Sobre la socialización política, se ha observado que "la introducción de la mayoría de los niños al mundo de la política y los asuntos públicos tiene lugar a través de los medios" (Roberts y Bachen 1982: 35). Atkin y Ganz (1980: 355) concluyen que los niños aprenden de los medios, especialmente de la televisión, "orientaciones cognitivas y afectivas hacia actores políticos, problemas e instituciones", ya sea a través de programas de entretenimiento o de información (cfr. Fernández-Collado 1985; Rubin 1976: 51-60; Kraus y Davis 1978).

*Socialización para el consumo.* Los estudios empíricos sobre este tema han versado principalmente acerca de la influencia de la publicidad sobre los niños. Los autores de una ambiciosa investigación en esta línea concluyeron que "hay pocas dudas de que los comerciales motivan a los niños a comprar productos o a pedir a sus padres que se los compren" (Ward, Wackman y Wartella 1977: 168). De acuerdo con los mismos autores, se ha estimado que en Estados Unidos los niños gastan, o influyen en el gasto de cerca de 20 mil millones de dólares cada año (*ibid.*: 30). Desde las primeras investigaciones, se ha encontrado que la publicidad suele atraer y retener la atención completa de los niños más pequeños, disminuyendo ésta relativamente al aumentar la edad, con los procesos de maduración y escolarización (Sheik *et al.* 1974; Liebert *et al.* 1978: 127). En su proceso de maduración, los niños al parecer desarrollan "defensas cognitivas y de actitud", que sin embargo están altamente correlacionadas con

la clase social y el nivel de educación de los padres (Rossiter y Robertson 1974: 140-141). Por otra parte, tales defensas creadas suelen ser "derrumbadas", por ejemplo, por el advenimiento de la temporada navideña, con la intensidad publicitaria, el consumismo acendrado y el deseo generalizado de los niños por recibir obsequios (*ibid.*: 142-143). Los resultados acumulados de la investigación empírica estadounidense apuntan a que —con diferencias debidas a variables como edad, sexo, clase social y otras— la publicidad aparece teniendo un impacto en (a) la preferencia por ciertos productos, pero también al inducir preferencias genéricas; (b) en el deseo de obtener los productos; (c) en las peticiones a los padres y adultos para que les compren los productos, y por lo tanto en (d) la tasa de consumo de los productos publicitados (Atkin 1985: 55-57). Esto se refiere especialmente a aquellos productos que más se anuncian, en la televisión norteamericana, en la programación dirigida a niños: juguetes, comida y bebidas.<sup>2</sup> Como "efectos secundarios", se ha encontrado que la petición frecuente de compra de los productos anunciados causa conflictos entre los niños y sus padres, y sentimientos de tristeza e insatisfacción en los primeros (*ibid.*: 60-61). Son los niños que más se exponen a la televisión los que más tienden a ser influidos por los anuncios comerciales.

De entre los anuncios de "comida" dirigidos a niños, los más frecuentes son de cereales, dulces y chocolates, refrescos, bocadillos, postres y "comidas rápidas" (Atkin y Heald 1977: 108). Estos tipos de productos son, más o menos en el orden en que se anuncian, los que más influyen en los niños, quienes no parecen tener un conocimiento crítico de los atributos "nutricionales" de los mismos, ni de conceptos que a veces acompañan a los anuncios mismos como el del "desayuno balanceado" (Atkin 1985). La mayoría de las investigaciones sobre la influencia de la televisión en los hábitos alimenticios, tanto de niños como de adultos, resaltan la publicidad comercial de ingeribles. Sin embargo, parece ser que no se ha indagado la posible influencia de los programas mismos y de los patrones alimenticios que proyectan en ellos los actores y personajes. Kaufman (1980) hizo un análisis de contenido tanto de la publicidad de alimentos como de las conductas de ingestión de alimentos y bebidas y las menciones a los mismos en los programas regulares, para determinar lo que la autora llamó la "dieta televisiva". El resultado del análisis de los programas arrojó una contradicción, al observar que la mayoría de los protagonistas e intérpretes principales tenían figura delgada o atlética, mientras que los patrones de consumo de alimentos tendían a ser principalmente de comidas que engordan o que simplemente no nutren. Su conclusión general fue que la dieta televisiva, mostrada por los comerciales y actuada en los programas, es contraria a los principios de una buena nutrición.



*Televisión y patrones culturales en México y Latinoamérica.* La cantidad de estudios concretos realizados en nuestro subcontinente y en especial en nuestro país es menor que en los países industrializados. Sin embargo, los estudios disponibles confirman de manera general algunos de los hallazgos más sobresalientes de investigaciones efectuadas en otras latitudes (Sánchez Ruiz 1984; 1985a; Rota 1982; Rota y Cojuc 1977). Pero hay ciertas diferencias importantes: en Latinoamérica se ha encontrado que, como parte de la acción socializadora de la televisión, hay un movimiento consistente de desnacionalización cultural (Montoya y Rebeil 1983; Beltrán 1976; Santoro 1969). Entre otras cosas, el conocimiento por parte de niños y adolescentes de los héroes de la televisión, se ha relacionado con el desconocimiento y la distorsión de su propia historia y de la situación presente (Montoya y Rebeil 1983; Medina Pichardo 1983; INCO 1980). Si bien al crecer los niños van adquiriendo conciencia de que *no toda* la programación de la televisión refleja la vida real, se ha encontrado que adolescentes y niños de sexto grado tienden a pensar que las telenovelas reflejan la vida real y, no sólo eso, sino que reflejan los problemas nacionales (Sánchez Ruiz 1985b; Rebeil 1985; Montoya y Rebeil 1983).

Con respecto a la publicidad, una primer gran diferencia entre la situación latinoamericana —y del tercer mundo en general— y la estadounidense, es que la publicidad prevaleciente en la televisión tiende a ser de origen extranjero —usualmente estadounidense—, manejada a su vez, principalmente, por agencias transnacionales de publicidad (Janus 1982; Sánchez Ruiz 1981). Sin embargo, los productos más frecuentemente anunciados por la televisión tienden a ser los mismos en países industrializados y en países pobres, principalmente “productos para el desayuno, cerveza y vino, cigarrillos, medicamentos y productos para la higiene personal” (ONU 1979: 33). Hay muy pocas dudas sobre el impacto que tiene la publicidad de tales productos de consumo final sobre las audiencias del tercer mundo, y sobre los cambios importantes que ocasionan en los patrones culturales (*ibid.*; Roncagliolo y Janus 1980). El caso de la suplantación de la leche materna por la leche en polvo en países subdesarrollados, impulsada por la publicidad transnacional, es un ejemplo dramático de su efectividad (Grupo Tercer Mundo 1982). Tales cambios en los hábitos alimenticios ocurren, en el tercer mundo, en un contexto de marginación alimentaria y nutricional generalizada, que llega en el presente a casos escandalosos de hambrunas.

*Televisión y hábitos alimenticios en México.* Las señales televisivas cubren ya la totalidad del territorio nacional mexicano mediante la red de microondas y la utilización del Sistema Morelos de Satélites. Sin embargo, la posibilidad de recepción no llega aún a todos los hogares, aunque para 1980

Televisa calculaba que 58% (cerca de ocho millones) de los hogares mexicanos poseían ya aparatos receptores de televisión. La misma fuente calculaba que la penetración de la televisión alcanzaba el 85% de los hogares en la ciudad de México, el 70% en las ciudades del interior, y 34% en las áreas rurales (Florida 1981: 309). Ese mismo año, 65% del gasto publicitario se destinó a la televisión (*ibid.*). México es el país que más alta proporción del gasto publicitario destina a la TV en el mundo.

Hay dos grandes empresas televisivas en México: el Instituto Mexicano de Televisión (Imevisión), del gobierno federal, que opera las redes de cobertura nacional del Canal 7, con 99 repetidoras y del Canal 13, con 40 repetidoras, además de tres estaciones locales en el Distrito Federal, Monterrey y Chihuahua. Por otro lado, el consorcio Televisa controla prácticamente toda la televisión privada en México, mediante la red nacional del Canal 2, con 177 repetidoras, del Canal 5, con 16, del Canal 4 con seis y del Canal 9 con cinco repetidoras. Además, mediante afiliación a sus empresas subsidiarias, Televisoras Afiliadas a Telesistema Mexicano y Televisoras Afiliadas a Sistema de Televisión Mexicana, y por propiedad directa, Televisa controla cerca del 99% del resto de las estaciones privadas en el país. A pesar de que las redes televisivas estatales son *comerciales*, la mayoría del gasto publicitario destinado a la TV se dirige a los canales de Televisa: en 1981 se estimaba que 79% de este gasto lo absorbía la empresa (Florida 1981: 310). Economistas de cualquier persuasión teórica llaman a esto *control monopolístico*.

Entre los productos que mayor inversión publicitaria destinan a la televisión, destacan las bebidas y los comestibles industrializados. Por ejemplo, entre 1980 y 1983, según diversos reportes del Instituto Nacional del Consumidor (INCO), las bebidas alcohólicas y los llamados productos de “comida chatarra” se disputaron los primeros lugares en el gasto publicitario televisivo de la ciudad de México —de donde emiten las cadenas nacionales— (INCO 1980; 1984; Campero 1984; Ruiz de Saravia 1985). En general, en los últimos años los alimentos industrializados han incrementado considerablemente sus esfuerzos publicitarios: por ejemplo, según datos de la Asociación Mexicana de Agencias de Publicidad (AMAP), entre 1979 y 1983 el gasto publicitario de la industria alimentaria se incrementó cinco veces, de 2 800 millones de pesos a 14 545 millones. En el último año mencionado, la mayor proporción de este gasto correspondió a “comida chatarra”: chicles y dulces, 31.9%, pastelillos industrializados, 16% y botanas y frituras 22% (Choucair 1985:18). Es relevante, para no exagerar la influencia de la publicidad, notar que también los mecanismos de distribución de este tipo de productos han mejorado sensiblemente. Entre 1970 y 1980, los puntos de venta de “comida chatarra” se duplicaron, de 215 mil a 450 mil (Arbesú y Segura 1981: 6). Por

ejemplo, para hacer accesibles a las "clases populares" los pastelillos industrializados, las dos empresas que controlan el mercado de estos productos los distribuyen de la siguiente manera: 87% a través de tiendas de abarrotes, misceláneas y estancillos, 10% en tiendas de autoservicio y el tres por ciento restante en escuelas, cafeterías, etcétera (INCO 1979: 7). Sin embargo, el mismo estudio indica que los padres dicen comprar los pastelillos industrializados a petición de los niños, por dos razones principales: a) la publicidad, especialmente la televisiva, y b) el hecho de que los consuman los amiguitos (*ibid.*: 6).

Los productos que mayor inversión publicitaria hicieron en 1980 en la televisión controlada en la ciudad de México, en el grupo de "alimentos", fueron, en orden decreciente, los siguientes: Gansitos Marinela (pastelillos industrializados), Pasitas Ricolino (dulces con pasas), Chiclets Adams, Frutty Gón, Fritos y papas Sabritas, los saborizantes de chocolate Choco-Milk y Quick y los sazónadores de Knorr-Suiza. La presencia transnacional es evidente en esta lista. En las bebidas no alcohólicas, destacaron Coca-Cola, Fanta, Buendía y Kool-Aid. Diversas marcas de cerveza y de brandy fueron los principales anunciantes en bebidas alcohólicas. El Instituto Nacional del Consumidor (INCO 1980) cotejó la "canasta básica" de la televisión con la canasta básica que recomendaba para una buena nutrición el Sistema Alimentario Mexicano (SAM), con la siguiente conclusión:

De hecho, casi ninguno de los productos recomendados por el SAM es objeto de promoción por parte de la publicidad televisiva. Las únicas coincidencias —en términos muy generales, por cierto— son las que se dan con la leche "Nido" y "La Lechera"; y toda proporción guardada, con la papa. Sin embargo, en tanto el SAM incluye la papa en la CBR (Canasta Básica Recomendada) para efectos realmente nutritivos, la publicidad comercial la presenta en una forma industrializada (copos para puré), o la considera y la promueve como una simple botana, a un precio extraordinariamente elevado (*ibid.*: 10).

El reporte del INCO indica también que los grupos mayormente influidos por la publicidad televisiva son los de más bajos ingresos y, sobre todo, la población infantil. De entre los primeros, se reporta que en proporciones que fluctúan desde cerca de la mitad hasta casi el cien por ciento, indican que creen que algunos de los productos anunciados por la televisión son nutritivos (*ibid.*: 14). Este dato es importante, pues la expresión "comida chatarra" se utiliza para connotar el escaso o nulo valor nutritivo de este tipo de productos ingeribles.<sup>3</sup> Por otra parte hay algunos alimentos industrializados que uno tiende a separar de los "chatarra", como los cereales industrializados e incluso los saborizantes de chocolate. Sin embargo, en el caso de los últimos, a pesar de que los niños

creen que los harán más "fuertes y sanos" (INCO 1981a: 31), al parecer están constituidos principalmente por azúcar (del 55 al 79%). En el caso de los cereales industrializados, el mismo proceso de industrialización les arrebató gran parte de sus propiedades nutritivas, por lo que, si no son acompañados, por ejemplo, con leche y frutas, no son en realidad sino "simples golosinas" (INCO 1981b).

En una investigación realizada en cinco comunidades de diversos estados de México, a las que recién había entrado la televisión, se descubrió que los hábitos alimenticios comenzaban a cambiar a sólo seis meses de haber ocurrido esto, y que los niños que más se exponían a la TV comenzaban a pedir insistentemente que se les compraran los productos anunciados (Anaya *et al.* 1984). En un estudio del INCO, se observó que los comerciales que más recordaban los niños eran los de "frituras, pastelillos, golosinas y refrescos, en ese orden" (Terán 1985: 19). A pesar de que un 55.6% de los niños opinaban que los comerciales "mienten", alrededor de la mitad consideraban que los anuncios sí les ayudaban a elegir los productos que consumían (*ibid.*). Pero veamos ahora, brevemente, a quiénes se les propone la "dieta televisiva" que hemos descrito.

Según los últimos datos disponibles, de 1975, 66.4% de la población mexicana, cuarenta millones de personas, "no cubría los requerimientos mínimos de 2 082 kilocalorías o 63 gramos de proteínas" (Boltvinik 1984: 38). De esa población subalimentada, arriba del 71% vivía en el medio rural, y el resto, más de once millones, habitaban en el medio urbano (Coplamar 1983: 87). Recordemos que, desde entonces, han pasado ya dos grandes crisis (1976 y 1982), las peores que ha sufrido México en su historia, por lo que habría razones para pensar que la situación haya empeorado. La población infantil es la más afectada por la subalimentación y la desnutrición. En 1980, se calculaba que 45.2% de la población en tal situación eran niños de uno a 14 años (INCO 1980: 1). Solamente en Jalisco, según el Censo de 1980, 6% de los niños de entre uno y cinco años (una etapa fundamental del desarrollo biológico y psicológico del ser humano) no comían nada de carne ni huevo, y el 2% (12 887 niños) no comían carne, huevo, leche ni pescado. En una encuesta que realizó el Departamento de Educación Pública del estado de Jalisco, resultó que de 3 548 escolares de primaria de la ciudad de Guadalajara, que habían ingerido alimentos antes de ir a la escuela, 21% lo habían hecho con una dieta incompleta, 71% con un mayor equilibrio de nutrientes, pero "semi-completa", y solamente el 7% había ingerido comida con proteínas, carbohidratos, vitaminas y minerales (DEP 1981). La subalimentación y la desnutrición son problemas que tienen una profunda raíz socioeconómica, pero hay también componentes culturales variables, y cree-

mos que la influencia de la televisión comercial<sup>4</sup> tiene una contribución importante en países en vías de desarrollo como México.

Si bien la literatura de investigación no es abundante en México y Latinoamérica, hay sin embargo bases para creer que la publicidad televisiva de hecho influye en los hábitos alimenticios de niños y adultos. En seguida presentamos algunos resultados de la encuesta aplicada a escolares de sexto grado del área metropolitana de Guadalajara.<sup>5</sup>

#### *La televisión y el niño jalisciense*

Es indudable que la televisión es ya un componente importante de la vida cotidiana de los niños tapatíos escolarizados. De nuestra muestra de 925 alumnos de sexto grado de primaria, prácticamente todos (98.9%) manifestaron tener por lo menos un aparato de TV en casa. Desde luego, hay una relación directa entre la clase social a la que pertenecen y el número de televisores en el hogar. En promedio, los niños encuestados acostumburan ver televisión durante tres horas y media cada día entre semana. Casi todos ellos (96.6%) indicaron que ven la "tele" al menos una hora diariamente; poco más de la mitad (53.5%) ven entre una y tres horas diarias los días de ir a la escuela, mientras que algo más de una cuarta parte (26.7%) señalaron que acostumburan ver cinco o más horas diarias de televisión (cfr. Sánchez Ruiz 1985b).

La enorme penetración de este medio audiovisual, entre otros factores, hace que sea el que goza de mayor credibilidad entre los medios de difusión masiva: 58.2% de nuestros escolares señalaron a la TV como el medio al que más le creen, con el periódico y la radio siguiéndole de lejos con 22.4% y 18.3%, respectivamente. Si bien hay ciertas diferencias por clase social,<sup>6</sup> al aumentar ligeramente la proporción de niños de clase trabajadora que dicen creerle más a la radio (25.6%) y de niños de clase media que señalan el periódico (24.9%), la televisión es la selección de la mayor parte en los tres estratos. Por otro lado, los niños que más tiempo acostumburan ver televisión tienden también a otorgar mayor credibilidad al medio que los que menos uso hacen del mismo. En otra pregunta de nuestro cuestionario, sobre a qué fuente de información le tendrían más confianza para enterarse de algo importante, incluimos, entre los medios masivos, al libro y a personas significativas (maestro, sacerdote, amigos o hermanos, papá y mamá). En este caso, la confianza en la TV se "diluyó" un tanto, aunque permaneció como la selección de la mayor parte (36.9%). El periódico fue la segunda elección (de 19.7%), seguido por el papá (13.1%) y la mamá (12.1%). El maestro obtuvo el voto de confianza de sólo 7.7% de los niños.

Las preguntas sobre credibilidad y confianza se referían concreta-

mente a la función informativa de la televisión. Pero también la programación de entretenimiento "informa" y "educa". Por ejemplo, las telenovelas: un 40% de los niños señalaron estar "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo" en que las telenovelas reflejan los problemas de México. Esta proporción subió a un 44.5% entre los de clase trabajadora, por 37.1% y 32.9% entre los de clase media y media alta, respectivamente. También quienes más usan la TV tienden más a pensar que las telenovelas reflejan los problemas nacionales. Pero el potencial de la televisión para influir en la conducta de los espectadores, además de en sus representaciones, se muestra en que más de un tercio de los escolares (34.5%) se manifestaron "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo" en que viendo telenovelas se pueden aprender formas de resolver los problemas propios. La proporción se eleva entre los de clase trabajadora a un alarmante 39.1%, mientras que en la clase media alta es de sólo un poco más de una cuarta parte (26.8%). A pesar de que hay el estereotipo de que las mujeres ven más y son más influidas por las telenovelas, no hay una diferencia estadísticamente significativa entre niños y niñas con respecto a este punto.

Cuando se les pidió que identificaran por su actividad a tres personajes de la política mexicana y a tres personalidades de la televisión, los niños los reconocieron en el orden que se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1  
Reconocimiento de personajes públicos

Personaje	Ocupación	Porcentaje
Lucía Méndez	Artista de telenovelas	87.9
Guillermo Ochoa	Locutor de Televisa	78.5
Enrique Álvarez del Castillo	Gobernador de Jalisco	74.3
Jorge Saldaña	Locutor TV estatal	43.5
Heberto Castillo	Líder PMT	24.9
Fidel Velázquez	Líder CTM	24.0

Los datos del cuadro corroboran que la televisión comercial, en particular el monopolio privado Televisa, produce imágenes de personalidades públicas que están más presentes en la conciencia de los niños que las de quienes, a través de la política, son considerados figuras públicas (incluyendo el jefe del Ejecutivo en el estado, que es usualmente quien más sobresale en la esfera política). Dos personajes que se ostentan como representantes de la clase trabajadora, Heberto Castillo y Fidel Velázquez, no solamente fueron reconocidos por apenas poco menos de una cuarta

parte de los niños, sino que, además, dentro del estrato de niños de clase trabajadora, fueron identificados por una todavía menor proporción: a Heberto Castillo lo reconoció sólo el 20.9% y a Fidel Velázquez 17%. Dentro del mismo estrato de clase trabajadora, una proporción ligeramente superior a la del total (88.8%) identificó a Lucía Méndez, mientras que al gobernador del estado lo identificaron apenas un poco más de dos tercios (68.6%). El estrato menos favorecido va apareciendo entonces como el más vulnerable a la influencia televisiva.

#### *La publicidad televisiva y el consumo de los niños*

El analista canadiense Dallas Smythe (1980) ha llamado a la programación regular de los medios comerciales electrónicos el "almuerzo gratis" (*free lunch*), puesto que, pese a las apariencias, aquélla no es necesariamente lo más importante para los directores/propietarios de los medios, sino una especie de "relleno-anzuelo": la principal función de los programas (desde el punto de vista del interés económico del medio) consiste en atraer al público y mantenerlo cautivo, para que atienda los anuncios comerciales. Estos últimos, que constituyen la principal fuente de ingresos de la televisión comercial, cumplen con una función económica importante para un cierto sector privilegiado del aparato de producción y distribución de bienes y servicios: los anunciantes (*cf.* Sánchez Ruiz 1985c). Esta función de inducción al consumo es un objeto importante de estudio sobre la influencia de los medios en sus públicos que no ha sido atendido en nuestro país, por los investigadores sociales, de manera amplia y adecuada.

Una primer interrogante que viene a la mente al respecto es si los niños tienen conciencia de la función de inducción al consumo que cumplen los anuncios comerciales televisados. De nuestros encuestados de sexto grado, la mayoría (70.6%) parecen saber que los anuncios sirven "para invitar a comprar cosas". Sin embargo, una proporción asombrosamente alta (29.4%) para la edad promedio de estos niños, piensa que los anuncios sirven "para entretener", "de relleno", o "para nada" (véase cuadro 2).

CUADRO 2  
¿Para qué sirven los anuncios de la tele?  
(porcentajes)

Para entretener	Relleno	Invitar a comprar cosas no necesarias	Para nada	Invitar a comprar cosas necesarias
18.9	6.6	25	3.9	45.6

n = 921 (nota: eliminados los que no contestaron = 4).

A partir del cuadro anterior, construimos tres valores para la variable de escala nominal "conocimiento de la función de inducción al consumo". Consideramos que quienes contestaron "para invitar a comprar cosas necesarias" tendrían un conocimiento *ingenuo* de tal función; quienes señalaron "para invitar a comprar cosas no necesarias" tendrían por contraste un conocimiento *crítico*, y el resto no tendría una conciencia clara. Casi 30%, entonces, cae en esta última categoría y cerca de la mitad (45.6%) muestran una conciencia ingenua, por sólo una cuarta parte que manifiesta conocimiento "crítico".

También se puede pensar, a partir de las mismas categorías anteriores, en una cierta "actitud" hacia los anuncios televisados. Esta actitud, entendida en términos de la valoración que se puede inferir de la respuesta seleccionada, sería *crítica* para quienes señalan que la publicidad sirve "de relleno" (6.6%), "para invitar a comprar cosas no necesarias" (25%) o "para nada" (3.9%); y sería *ingenua* si contestaron "para entretener" (18.9%) o "para invitar a comprar cosas necesarias" (45.6%). Desde esta perspectiva, casi dos tercios partes de los niños encuestados (64.5%) manifiestan una actitud "ingenua", por 35.5% que aparecen con una postura crítica ante los anuncios comerciales televisivos.<sup>7</sup> Esto se traduce en que una gran proporción de los niños presenta al parecer una disposición poco crítica ante la publicidad, es decir, en principio, un bajo nivel de defensas frente a ella. Pero veamos si el conocimiento, o la actitud que el niño tiene ante los anuncios, se traduce en la creencia de que éstos sean o no una guía útil para comprar cosas (llamaremos a esta variable "confianza" en los anuncios).

Primeramente, vemos en la fila de "total" del cuadro 3 que casi una cuarta parte del total de los niños cree que los anuncios de TV son *siempre* útiles para guiarse en la compra de cosas; poco más de la tercera parte considera que lo son "a veces". Vemos también que, cuando analizamos por "conocimiento de la función de inducción al consumo", hay

diferencias entre las categorías "ingenuo" y "crítico": los que presentan un conocimiento ingenuo tienen más del doble de probabilidad, que los de conocimiento crítico, de considerar que los anuncios televisivos son siempre útiles para guiarse en la compra de cosas. De hecho, es notoria una asociación entre las dos variables (véanse los coeficientes al pie del cuadro), pues por otro lado, entre los de conciencia crítica, hay una probabilidad 3.5 veces mayor de considerar que los anuncios *nunca* son útiles como guía para comprar. Una relación muy similar, casi idéntica, se encuentra entre actitud (ingenua/crítica) y "confianza" en los anuncios, es decir, que entre los de actitud ingenua hay una tendencia mayor a considerar los anuncios de la TV como guías útiles para el consumo.

CUADRO 3  
Los anuncios de TV son útiles para guiarse en la compra de cosas (porcentajes)

	Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	No sé	N (100%)
Total	24.4	34.4	8.1	16.5	16.5	913
Conocimiento ingenuo	32.5	41.0	5.1	7.7	13.7	415
Conocimiento crítico	15.8	28.5	14.0	27.6	14.0	228
No conocimiento	18.8	28.9	7.9	21.1	23.3	266

Chi cuadrada = 95.85, g.l. = 8, significativa a más del 0.001.  
Coeficiente de Contingencia = 0.3088; Coef. Phi = 0.229.

La variable "exposición a la televisión" no parece introducir en nuestra muestra diferencias significativas en las relaciones que hemos analizado: es decir, el que los niños usen mucho o poco la televisión no parece influir en el tipo de conocimiento (crítico/ingenuo/nulo) o en la actitud (crítica/ingenua), o en el grado de confianza en los comerciales como guías de compra. Por otra parte, nuestros resultados indican que los niños de clase media alta tienden en mayor medida a ubicarse dentro de las categorías de "conocimiento crítico" y "actitud crítica" que los de los otros dos estratos, probablemente porque, dada una mayor educación de los padres, existe una mayor conciencia y disciplina familiar para el consumo dentro de este estrato, a pesar de ser en principio el de mayor poder adquisitivo.

Ahora bien, podríamos considerar como un tipo de "defensas", entre cognoscitivas y afectivas, al conocimiento y la actitud críticos y a la poca o nula confianza. Sin embargo, el que los niños tengan una conciencia crítica de que los comerciales televisivos tienen la función de motivar a comprar, o que presenten una actitud crítica ante los mismos, o que no les tengan confianza como guías para el consumo, no necesariamente significa que no compren los productos que se anuncian en la TV (y que están a su alcance). Del total de los escolares, una mayoría (61.7%) manifestaron haber comprado algo que se anunció por televisión durante la semana anterior a la aplicación de la encuesta; 23.7% dijeron no haber comprado nada, y 14.6% no recordaron. Entre los de actitud ingenua, el 64.1% habían comprado algún producto publicitado por la televisión, por 57.8% de los de actitud crítica. Una diferencia casi idéntica se encuentra por conocimiento (65.1% ingenuos y 58.1% críticos), aunque en ambos casos la diferencia no alcanzó significación estadística.

La confianza en los anuncios como guías para comprar parece tener un efecto mayor en la compra real, como se puede ver en el cuadro 4, en el cual dicotomizamos la variable presentada en el cuadro anterior.<sup>8</sup>

CUADRO 4  
Compra de productos anunciados (porcentajes)

	Sí	No	No recuerdo	N (100%)
Confianza en anuncios	67.6	20.6	11.8	534
No confianza en anuncios	53.7	27.4	18.9	376

Chi cuadrada = 18.74, g.l. = 2, significativa a más del 0.001.  
Coeficiente de contingencia = 0.14; coef. Phi = 0.14.

Es claro que, entre quienes parecen tener menor confianza en los comerciales como guías para comprar cosas, hay una tendencia ligeramente menor a comprar lo anunciado; estos mismos niños presentan una mayor tendencia a *no recordar* si compraron o no productos publicitados por la TV y a no haberlos comprado. Por otro lado, hay también una diferencia por sexos, pues más niñas (65.8%) que niños (58.2%) recordaron haber comprado algo. Entre los estratos sociales no hay una diferencia estadísticamente significativa en la compra de productos, aunque los niños de clase trabajadora presentan una tendencia ligeramente menor

que los de los otros dos estratos a haber adquirido algo (nos daremos cuenta posteriormente de que no estamos hablando del consumo de productos demasiado caros). De igual manera, por niveles de exposición al medio no aparecen diferencias significativas, aunque entre los que menos ven televisión aparece una ligeramente menor proporción (56.5%) que entre los de exposición media y alta (62.7% y 64.3%, respectivamente), que compraron algún producto anunciado en la TV.

Hay que hacer notar que, en todos los casos, independientemente de la variable introducida en el análisis, una mayoría de los niños, entre 53% y 65%, recuerda haber comprado algo que se anuncie por televisión. Debemos tener en consideración que, para explicar la compra de un producto, hay que tomar en cuenta, además de la variable "publicidad televisiva",<sup>9</sup> otras variables como la simple disponibilidad de los productos en el mercado, las presiones sociales (e.g., de grupos de pares, como cuando el niño desea algo porque los amigos lo tienen o consumen), los factores familiares (de diversa índole, como la situación económica y/o aspectos culturales), etcétera. Sin embargo, la publicidad es sin duda una variable contribuyente para el consumo, como estamos corroborando aquí.

#### La TV y la modernidad pepsicocolera

Cuando les preguntamos a los niños cuál anuncio de la televisión les gustaba más, dado que se trató de una pregunta abierta, hubo una gran dispersión en las respuestas.<sup>10</sup> Sin embargo, tanto respecto al conteo de los productos individuales mencionados por los escolares, como por tipos de productos, surgen patrones interesantes. El cuadro 5 nos muestra cuáles fueron los anuncios individuales que más "votos" recibieron.<sup>11</sup>

Podemos ver en el cuadro el predominio de las dos más grandes corporaciones transnacionales de los refrescos, principalmente en esa temporada la de Pepsi-Cola. Algunos niños respondieron genéricamente con el nombre del producto anunciado, mientras que otros especificaron más, añadiendo el nombre de las estrellas juveniles que utilizaban los comerciales como figuras modelizantes y/o símbolos de "modernidad": el cantante norteamericano Michael Jackson y el grupo puertorriqueño Menudo. Es claro que, por lo menos a este nivel —de que el anuncio atraiga la atención y guste—, la publicidad de estas transnacionales cumple bien su cometido, pues por el formato y uso de culturemas juveniles se infiere que está elaborada específicamente para un teleauditorio de jóvenes y adolescentes. Se puede observar también en el cuadro 6 que los niños de clase media alta prefirieron en mayor medida el anuncio de la Coca-Cola, que utilizaba un formato parecido al de la Pepsi-Cola (música de mo-

da, imágenes urbanas norteamericanas...), pero menos "popular" y sin la utilización de figuras particulares de identificación con los ídolos juveniles mencionados. Es curioso corroborar empíricamente el prejuicio generalizado en nuestro país de que la Pepsi no tiene "status social". El voto de algunos niños por la categoría general de "juguetes" responde a que la encuesta se aplicó durante el mes de diciembre, en plena temporada navideña.

CUADRO 5  
Anuncio de TV que más gusta  
(porcentajes, total y por clase social)

Producto anunciado	C. media alta	Clase media	Clase trabajadora	Total
Pepsi-Cola	3.6	12.7	13.1	12.1
Coca-Cola	20.7	4.9	5.1	6.4
Pepsi con Michael Jackson	3.6	6.0	5.1	5.4
Pepsi con Menudo	3.6	2.5	3.2	2.9
Zapatos Puma	0.0	3.7	1.7	2.5
Juguetes	2.4	2.5	2.2	2.4
México 86	1.2	1.8	3.2	2.4
Sumas:	35.1	34.1	33.6	34.1

Total Pepsi-Cola en la columna de total: 20.4%.

Nota: Estos fueron los anuncios que más votos recibieron, de una larga lista de respuestas. Por esta razón, los totales no suman 100%, sino alrededor de 1/3 del total correspondiente a cada columna (e.g., 925 = 100% en la columna del total).

También se incluyó en el cuestionario la pregunta sobre qué anuncio les gustaba *menos* a los escolares. En primer lugar, es sintomático que una mayor proporción de ellos (17.1%) no hayan contestado la pregunta, en comparación con quienes no contestaron la anterior (12.1%). Así mismo, la dispersión de las respuestas específicas fue aun mayor que para el caso de cuál anuncio les gustaba más, por lo que las proporciones correspondientes a los anuncios más mencionados (como menos gustados) tendieron a ser más bajas. Por ejemplo, el comercial del detergente Ariel fue señalado por sólo 7.1% de los niños, y éste fue el que más votos recibió como el anuncio menos gustado. Cinco por ciento de los escolares hicieron referencia a Menudo, pero este grupo musical aparecía en esa tem-



porada en dos anuncios: el de Pepsi-Cola y uno de pasta de dientes Crest. Un 2.8% de los niños hizo referencia al comercial de Pepsi-Cola como el que menos les gustaba, 1.6% a Pepsi con Menudo, y 1.1% mencionaron el de Coca-Cola.

Se podría interpretar la menor tasa de respuesta a esta última pregunta como una aceptación general (o, lo que es lo mismo, poco rechazo) de la publicidad, por parte de los niños. Esto es bastante creíble, pues el fenómeno publicitario forma ya parte consustancial de la vida "moderna" en las sociedades capitalistas contemporáneas y por las relativamente bajas "defensas" de estos niños ante la publicidad, que nos han sugerido los datos mostrados antes. Sin embargo, otro aspecto interesante es que, con la excepción de los anuncios del detergente Ariel, algunos de los comerciales que más votos recibieron como los que menos gustaban, son los mismos que aparecieron como más gustados. Una hipótesis plausible<sup>12</sup> es la de que la simple repetición de los anuncios los hace susceptibles de ser mencionados tanto en uno como en otro sentido. De hecho, habiendo categorizado todas las respuestas a estas dos preguntas por tipos de productos, calculamos el coeficiente de correlación de Pearson entre los votos para el comercial que más gustaba, y el que menos gustaba, que resultó de 0.50. Este coeficiente muestra una asociación muy alta, en apoyo a la hipótesis anterior.

CUADRO 6  
Producto comprado la semana anterior  
(porcentajes, total y por clase social)

Producto adquirido	C. media alta	Clase media	Clase trabajadora	Total
Refrescos	6.1	7.4	7.3	7.2
Pepsi Cola	4.9	6.7	5.8	6.2
Coca Cola	7.3	4.9	6.8	5.9
Papitas	8.5	6.2	4.6	5.7
Sprite	0.0	3.2	6.3	4.3
Gansito	2.4	3.5	3.6	3.4
Sabritas	6.1	2.3	1.7	2.4
Sumas	35.1	35.3	34.2	36.1

Total de refrescos en la columna de total = 23.6%.

Nota: Estos fueron los productos que más votos recibieron, de una larga lista de respuestas. Por esta razón, los totales no suman 100%, sino poco más de 1/3 del total correspondiente a cada columna (e.g., 925 = 100% en la última columna).

Ante la pregunta sobre qué producto anunciado en la televisión habían comprado la semana anterior a la aplicación de la encuesta, también hubo una enorme diversidad de respuestas. Sin embargo, podemos observar en el cuadro 6 que son los refrescos en general, así como Pepsi y Coca en particular, los productos que más consumieron nuestros escolares. Vemos, pues, que hay una correspondencia alta entre los anuncios que más les gustan y los productos que más tienden a adquirir. También corroboramos que los productos que estos niños consumen más son relativamente baratos (en comparación con otros anunciados, como electrodomésticos o automóviles); así mismo corroboramos que estos productos consumidos (con la ayuda promotora de la publicidad televisiva) pertenecen a la categoría general de "comida chatarra". En total, como puede verse en el cuadro 7, 61% de los productos comprados pueden categorizarse como "comida chatarra".<sup>13</sup> Hemos visto ya que ésta es una principal categoría de anunciantes de la televisión, según estudios realizados anteriormente. Nosotros analizamos una muestra de los programas que los niños nos indicaron que más veían, de donde, habiendo contabilizado todos los anuncios que se presentaron dentro de los programas, encontramos que el 22.3% del tiempo publicitario se dedicó a tal tipo de productos. Hay que aclarar que, por problemas de tipo práctico, los programas se grabaron hasta junio y julio de 1985, mientras que la encuesta se realizó en diciembre de 1984. Por esta razón, hay algunas posibles divergencias como el hecho de que en los programas analizados la publicidad de juguetes fue mínima. Sin embargo, los patrones generales no presentan variaciones de temporada tan grandes. Se puede ver en el cuadro 7 que hay una categoría de "otros comestibles", con 19% del tiempo de exhibición de publicidad, que sería el segundo tipo de productos anunciados, si sumamos los de "comida chatarra" que se presentan desagregados en el cuadro. Sin embargo, aquella categoría incluye tanto los productos de yogurt que están de moda, como toda la línea de cereales para el desayuno de la transnacional Kellogg's, así como, por ejemplo, Nescafé. De hecho, es difícil hacer un balance nutricional de todos estos productos,<sup>14</sup> pero es claro que la llamada "comida chatarra" compite fuertemente con ellos por el tiempo publicitario, por la atención del público (privilegiando a los niños y adolescentes) y obviamente por el mercado mexicano de ingeribles. Si bien 15.1% de los niños reporta haber comprado algún producto dentro de nuestra categoría de "otros comestibles", recordemos que 61% adquirió "comida chatarra".

En virtud de que hubo una muy alta dispersión en las respuestas a las preguntas sobre el anuncio más gustado, sobre el menos gustado y sobre el producto adquirido durante la semana anterior, categorizamos todas las respuestas en un número más reducido de tipos, parte del cual se

presenta en el cuadro 7. La misma tipología sirvió para categorizar los anuncios exhibidos en nuestra muestra de programas. Con esta información más resumida hicimos un análisis de regresión múltiple, con "tiempo de exhibición" (de los comerciales en nuestra muestra de programas), "anuncio gusta" y "anuncio no gusta" como variables predictivas, y "producto comprado" como variable independiente. La variable "anuncio no gusta" se incluyó solamente de manera tentativa, pues hay fenómenos interesantes como el del detergente Ariel, que desde los años setenta aparece consistentemente como el anuncio que menos gusta al público (UNAM 1971) y sin embargo sigue vendiendo, o de otra manera ya estaría fuera del mercado. De cualquier forma, la variable no alcanzó significación estadística y fue eliminada en el análisis de regresión múltiple por pasos. Así, el tiempo de exhibición de los anuncios y el que el anuncio gustara (por tipos de productos, en ambos casos), resultaron explicando 77.24% de la variación en la compra de productos anunciados por la televisión, durante la semana anterior a la encuesta (ver cuadro 8). Solamente la segunda variable (que el anuncio gustara) daba cuenta de 63.7% de la variación de la compra de productos.

Sin embargo, analizando las relaciones en una gráfica de dispersión, notamos que "refrescos", en el caso de "anuncio gusta" y "producto comprado", disparaba la correlación (a 0.79), por lo que repetimos el análisis sin el dato sobre refrescos. En este caso, por ejemplo la correlación entre "gusta" y "producto comprado" bajó a 0.46, un coeficiente que, si bien sigue siendo muy alto, muestra una relación bastante más moderada. Entonces, aunque de hecho hay una correlación relativamente alta entre que el anuncio guste y que se compre el tipo de producto, hemos visto aquí que el caso de los refrescos es una situación extrema de éxito en ambos aspectos: los anuncios que más les gustan a nuestros escolares son los de refrescos, y éstos son el producto que más consumen. Muy probablemente la publicidad contribuyó a que, en 1984, se hayan consumido en México alrededor de 9 141 millones de litros de refresco, por sólo 3 139 millones de litros de leche (INCO 1985: 19). Tan es excepcional el caso de los refrescos, que cuando realizamos el análisis de regresión múltiple por pasos, excluyendo el dato de refrescos, la variable "anuncio gusta" ya no alcanzó la significación estadística (a un nivel de por lo menos 0.05) como predictor de "producto comprado". Entonces, en ese caso quedó la variable "exhibición" como el mejor predictor, representando 35.18% de la variación de "producto comprado". En pocas palabras, pues, hay una relación moderadamente alta entre la frecuencia de anuncios televisivos de un tipo de productos y la adquisición de éstos por parte de los escolares encuestados. Sin embargo, recordemos que aún nos queda un 64.8% de la varianza de "producto comprado" por explicar. En particu-

lar, hemos visto que un tipo de productos privilegiado por la publicidad televisiva y por el consumo de los niños, es el de la llamada "comida chatarra", incluyendo o no los refrescos.

CUADRO 7  
Los anuncios televisivos y su influencia  
(porcentajes, por tipo de productos)

Tipo de producto	Tiempo de exhibición	Anuncio gusta	Anuncio no gusta	Producto comprado
1. Juguetes	1.0	6.6	2.9	7.9
2. Chicles/dulces	2.3	1.8	1.4	10.7
3. Nieves	0.0	0.4	0.3	0.7
4. Chocolates	0.3	1.4	1.3	3.2
5. Botanas	7.0	3.9	4.2	13.9
6. Pastelillos/galletas	4.2	0.4	7.6	5.7
7. Otros comestibles	19.0	4.3	5.8	15.1
8. Leche	0.0	0.0	0.0	0.7
9. Bebidas alcohólicas	2.7	3.4	5.9	0.2
10. Bebidas en polvo	2.3	3.7	0.9	1.7
11. Refrescos	6.2	27.7	9.8	25.4
12. Cigarros	1.0	0.9	2.4	0.3
13. Limpieza/hogar	3.7	2.7	15.1	8.7
14. Electrodomésticos	0.0	0.3	0.5	0.3
15. Art. hogar no electr.	0.0	0.0	0.7	1.2
16. Higiene/belleza/limp.	13.3	5.9	11.7	7.1
17. Vestido y calzado	2.0	5.5	2.9	5.8
18. Art. escolares	0.3	0.1	0.1	1.4

+ Para la primer columna, N = 5 995 segundos (100%).

++ En las otras tres columnas, N = 925 niños (100%).

Nota: En el cuadro hemos eliminado varios tipos de servicios y algunos productos que no pudieron haber "comprado" los niños y que no son significativos para esta exposición.



CUADRO 8

Resultados de la regresión  
(producto comprado como variable independiente)

	Coefficiente de regresión	Prueba F parcial	Coefficiente de determinación
Constante	12.9649		
Anuncio gusta	0.7274	25.499	
Tiempo de exhibición	4.7767	8.309	0.7724

+ Ambas F significativas a más de 0.05.

*Palabras finales*

Es cada vez más claro que la televisión es el medio de difusión masiva con mayor credibilidad y confianza en México, lo que aquí corroboramos con respecto a los niños tapatíos. Hemos visto también que los escolares de sexto año de Guadalajara aprenden de la televisión, en particular de las telenovelas, acerca de los problemas de México, así como formas de resolver sus problemas personales. Del patrón de reconocimiento de figuras públicas por parte de estos niños podemos inferir una cierta despolitización, pues están más presentes en su conciencia las estrellas televisivas que algunos actores principales de la vida política del país y del estado de Jalisco. Todos estos aspectos de la presencia y la influencia de la televisión, se magnifican en mayor o menor medida entre los niños de clase trabajadora.

Con respecto a la publicidad, hemos visto que una mayoría de los niños tiene conocimiento de la función de inducción al consumo de los comerciales televisivos. Sin embargo, también nos hemos dado cuenta de que solamente una cuarta parte de ellos tiene al parecer una conciencia crítica de tal función, por casi la mitad cuyo conocimiento hemos clasificado como "ingenuo". Dos terceras partes, por otro lado, muestran una actitud ingenua ante los comerciales. De igual manera, cerca del 60% de los escolares manifestaron tener confianza en los anuncios como guías para comprar cosas. Hay una relación sistemática entre el tipo de conocimiento y de actitud con la confianza depositada en los comerciales, es decir, mientras menos críticos aquéllos, mayor es la confianza. Por otra parte, hay una relación moderada entre la confianza que le tengan a los anuncios televisivos y la compra de productos anunciados, o sea que mientras más confianza muestran los niños, es más probable que manifesten que compraron algo que se anunciara por televisión. Este dato es

importante, puesto que, si recordamos que 61.3% de los productos que mencionaron los niños que habían comprado eran de los llamados "comida chatarra", esto significa que la televisión, que cuenta con su mayor credibilidad y confianza, está influyendo de una forma nociva en sus hábitos de nutrición. En primer lugar, los refrescos son el producto cuyos anuncios televisivos parecen tener mayor impacto entre los niños de nuestra muestra, aunque los pastelillos industrializados y galletas, las botanas, los chicles y dulces no quedan demasiado atrás. Finalmente, en líneas generales queda claro que, especialmente dentro de las clases de productos que quedan al alcance de los escolares estudiados, hay una relación entre el tiempo de exhibición de anuncios de tales tipos de productos y la compra de los mismos. Sin embargo, recordemos que la influencia de la publicidad televisiva puede operar tanto directamente como mediada por relaciones interpersonales, por lo que no basta que un niño no vea la televisión para que deje de desear y adquirir lo que en ella se anuncia.

El objetivo de este artículo era comunicar algunos de los hallazgos de la investigación sobre las influencias socializadoras del aparato de educación informal que constituye la televisión. Por obvias y entendibles limitaciones de espacio no podemos aquí realizar un análisis más profundo de los problemas encontrados, ni intentar presentar soluciones y alternativas. Sin embargo, la información factual ahí está. Toca al Estado y a la sociedad civil, a la escuela y a la familia, a los demás vehículos de educación formal e informal, intentar contrarrestar las influencias nocivas que la televisión comercial ejerce sobre la niñez. La interrogante es cuándo se desarrollará en México la voluntad política para poner este poderoso medio de educación informal al servicio de los intereses de la población, del mejoramiento físico y mental de las mayorías, retirándolo del control de los intereses mercantiles o, por lo menos, regulando y reduciendo este control.

## NOTAS

1. Algunas revisiones amplias de la literatura se encuentran en: Bryant y Anderson 1983; National Institute of Mental Health 1983; Mousseau 1983; Murray y Kippax 1981; Himmelweit 1977; Comstock 1975; Roberts 1974.
2. Salvo en la temporada navideña, cuando los anuncios de juguetes llegan a cubrir hasta el 66% del tiempo televisivo dedicado a niños, usualmente los anuncios de comidas y bebidas refrescantes predominan, siendo una parte importante los de la llamada "comida chatarra" (Atkin 1985; Kaufman 1980; Atkin y Heald 1977).
3. Por ejemplo, la mayoría de los refrescos solamente contienen agua carbonatada con

- azúcar, más aditivos de color y sabor. Las botanas y frituras tienden a estar compuestas principalmente de grasas y carbohidratos (Arbesú y Segura 1981: 3).
4. Que tiene también raíces económicas, pues la publicidad tiene una función fundamentalmente económica, al acortar el ciclo de circulación del capital en la aceleración de la fase de venta de las mercancías, en particular para ciertos bienes de consumo final, algunos duraderos y ciertos servicios. Véanse Arriaga (1980), Sánchez Ruiz (1983; 1985c).
  5. En Sánchez Ruiz (1985b) describimos la metodología y técnicas seguidas en el estudio.
  6. Que en este estudio se toma como estratificación, con "clase media alta", "clase media" y "clase trabajadora".
  7. Estamos perfectamente conscientes de que esta pregunta no constituye una escala de actitud propiamente dicha; sin embargo, consideramos que, como un primer acercamiento, funciona para ayudar en el análisis, como veremos.
  8. "Confianza" reúne a quienes consideran que los anuncios son "siempre/a veces" útiles como guías para la compra de cosas; "no confianza", a quienes señalaron las opciones "casi nunca", "nunca" o "no sé". Desde luego, las dos categorías de la dicotomía siguen siendo muy amplias, por ejemplo, "no confianza" deberá leerse como "poca o nula confianza".
  9. O, para ser más exactos, "exposición a la publicidad televisiva" y también otras como "atención a la publicidad", "retención", etcétera, incluyendo nuestras variables "actitud" y "confianza" como variables intervinientes....
  10. Es decir, hubo muchas respuestas diferentes entre sí.
  11. Notar que reproducimos en el cuadro las respuestas de los niños; no se trata de una clasificación nuestra. Por lo que sigue en el texto, se verá por qué consideramos interesante las diversas respuestas referentes a Pepsi-Cola.
  12. Que nos sugirió Tere Tovar.
  13. Chicles y dulces, nieves, chocolates, botanas, pastelillos y galletas, bebidas en polvo y refrescos.
  14. De los cuales hemos visto antes que algunos son mucho menos nutritivos de lo que suele suponerse.

## BIBLIOGRAFIA

- ANAYA C., Vicente, A. DELHUMEAU y G. KNOCHENHAUER (1984) *El Impacto de la TV en cinco comunidades vírgenes de México*. México: UNAM/ENEP/UNICEF.
- ARBESÚ, Isabel y Patricia SEGURA (1981) "Alimentos chatarra ¿Los niños son lo que comen?", *Revista del Consumidor*, núm. 50, abril.
- ARRIAGA, Patricia (1980) *Publicidad, Economía y Comunicación Masiva*. México: Nueva Imagen.
- ATKIN, Charles K. (1985) "Effects of Television Advertising on Children", *Analysis of Communication Effects*. Los Angeles: UCLA Academic Publishing Service.
- ATKIN, Charles K. y Walter GANTS (1980) "Television News and Political Socialization" en Wilhoit y Bock (comps.) *Mass Communication Review Yearbook*, vol. 1. Beverly Hills: Sage.
- ATKIN, Charles K. y G. HEALD (1977) "The Content of Children's Toy and Food Commercials", *Journal of Communication*, Invierno.

- BELTRAN, Luis Ramiro (1976) "TV Etchings in the Minds of Latin Americans: Conservatism, Materialism, Conformism". Ponencia presentada en el Congreso 1976 de la IAMCR (véase una versión de este artículo en: Luis Ramiro Beltrán y Elizabeth Fox de Cardona (1980) *Comunicación Dominada: Estados Unidos en los Medios de América Latina*. México: Nueva Imagen/ILET.
- BOLTVINIK, Julio (1980) "Satisfacción desigual de las necesidades esenciales en México", en R. Cordera y C. Tello (coords.) *La Desigualdad en México*. México: Siglo XXI.
- BRYANT, Jennings y D.R. ANDERSON (comps.) *Children's Understanding of Television*. Nueva York: Academic Press.
- CAMPERO SIERRA, Ma. Isabel (1984) "El 'Dulce' Contenido de la Publicidad", *Revista del Consumidor*, núm. 88, junio.
- COMSTOCK, George (1975) "The Effects of Television on Children and Adolescents: The Evidence So Far", *Journal of Communication*, vol. 25, núm. 4.
- COPLAMAR (1983) *Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000 - Alimentación*. México: COPLAMAR/Siglo XXI.
- DEP (1981) "Encuesta nutricional de hábitos alimentarios en la población escolar de educación primaria en la ciudad de Guadalajara". Guadalajara: Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco, reporte de investigación.
- FERNANDEZ-COLLADO, Carlos (1985) "Los Mass Media como agentes de socialización política", *Perfil*, núm. 6 (julio).
- FLORIDA, John A. (1981) "Advertising and the Mass Media", en J. H. Christman (comp.) *Business Mexico*. México: American Chamber of Commerce of México.
- GORDON, T.M. y M.E. VERA (1978) *Mass Communication Effects and Processes: A Comprehensive Bibliography*. Beverly Hills: Sage.
- GRUPO TERCER MUNDO (1982) *Las multinacionales de la alimentación contra los bebés*. México: Nueva Imagen.
- HIMMELWEIT, Hilde T. (1977) "Yesterday's and Tomorrow's Television Research on Children", en Lerner y Nelson (comps.) *Communication Research - A Half Century Appraisal*. Honolulu: The University Press of Hawaii.
- INCO (1979) "Pastelillos industrializados. Contra la salud, el bolsillo y... el sentido común", *Revista del Consumidor*, núm. 23, enero.
- (1980) "Resumen del documento 'Promoción y Publicidad Alimentaria'". México: Instituto Nacional del Consumidor (Reporte de Investigación).
- (1981a) "Yo, saborizante de chocolate, confieso...", *Revista del Consumidor*, núm. 55, septiembre.
- (1981b) "Y Sin embargo no nutren. Estudio de cereales industrializados", *Revista del Consumidor*, núm. 54, agosto.

- (1982) "1982: Doble gasto para 143 días ininterrumpidos de comerciales", *Revista del Consumidor*, núm. 93, noviembre.
- (1985) "¿La publicidad nos invita a consumir chatarra?", *Revista del Consumidor*, núm. 100, junio.
- JANUS, Noreene (1982) "Transnational Advertising: Some Considerations on the Impact on Peripheral Societies". Ponencia presentada en el Seminario "Comunicación y Cultura", junio 2-5, University of Texas at Austin.
- KAUFMAN, Lois (1980) "Prime Time Nutrition", *Journal of Communication*, verano.
- KRAUS, Sidney, y Dennis DAVIS (1978) *The Effects of Mass Communication on Political Behavior*. University Park y Londres: The Pennsylvania State University Press.
- LIEBERT, R.M., J.M. NEALE y E.S. DAVIDSON (1978) *The Early Window: Effects of Television on Children and Youth*. Nueva York: Pergamon Press.
- MEDINA PICHARDO, José (1983) "Panorámica de la investigación sobre los efectos de los contenidos no didácticos de los medios de comunicación social en México". Ponencia presentada en la II Reunión Nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.
- MONTOYA, Alberto y Ma. Antonieta REBEIL (1983) "El impacto educativo de la televisión en los estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundaria". México: *Cuadernos del Ticom*, núm. 28, UAM-X.
- MOUSSEAU, Jacques (1983) "Los niños y la TV", en T. Adorno et al. *La Ventana Electrónica*. México: Eufesa.
- MURRAY, J.P. y Susan KIPPAX (1981) "Television's impact on children and adolescents: International Perspectives on Theory and Research", en Wilhoit y Bock (comps.) *Mass Communication Review Yearbook*, vol. 2. Beverly Hills: Sage.
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (1983) "Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties", en E. Wartella y D.C. Whitney (comps.) *Mass Communication Review Yearbook*, vol. 4. Beverly Hills: Sage.
- ONU (1979) *Las empresas transnacionales en la publicidad*. Nueva York: ONU, Centro de Empresas Transnacionales.
- REBEIL C., Ma. Antonieta (1985) "Adolescentes frente a las representaciones de la televisión", Ponencia presentada en la III Reunión Nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, 13-14 de marzo, AMIC/UIA.
- ROBERTS, Donald F. (1974) "Communication and Children: A Developmental Approach", en Pool y Schramm (comps.) *Handbook of Communication*. Chicago: Rand McNally.
- ROBERTS, Donald F. y C. BACHEN (1982) "Mass Communication Effects", en

- Whitney y Wartella (comps.) *Mass Communication Review Yearbook*, vol. 3. Beverly Hills: Sage.
- SCAGLIOLO, Rafael y N. JANUS (1980) "Publicidad transnacional, medios de comunicación y educación en los países en desarrollo", *Perspectivas*, vol. X, núm. 1.
- ROSSITER J.R. y T.S. ROBERTSON (1974) "Children's TV Commercials: Policy and Research -- Testing the Defenses", *Journal of Communication*, otoño.
- ROTA, Josep (1982) "Mexican Children's Use of the Mass Media as a Source of Need Gratification". Centro de Documentación CONEICC.
- ROTA, Josep, J.R. COJUC y O. KOZLOWSKI (1977) "Children and Television in Mexico: The Communication Research Center of Universidad Anahuac". Ponencia presentada en el Congreso de la International Communication Association, Berlín, 29 de mayo.
- RUBIN, Alan M. (1976) "Television in Children's Political Socialization", *Journal of Broadcasting*, vol. 20, núm. 1.
- RUIZ DE SARAVIA, Martha S. (1985) "La publicidad, proceso educativo deformante", *Revista del Consumidor*, núm. 100, junio.
- SANCHEZ RUIZ, Enrique E. (1981) *Los medios masivos y el poder en México (Un marco histórico-empírico mínimo para su estudio)*. Guadalajara: Iteso, Publicación Ciencias de la Comunicación, núm. 5.
- (1983) *Capital Accumulation, the State and Television as Informal Education. Case Study of Mexico*. Tesis Doctoral, Universidad de Stanford, Escuela de Educación.
- (1985a) "Medios de comunicación, educación informal y cambio social", *Revista de la Universidad de Guadalajara*, vol. III, núms. 20/21 (julio).
- (1985b) "Televisión y socialización en Guadalajara (un primer acercamiento empírico)", *Encuentro*, vol. 2, núm. 3, abr-jun.
- (1985c) "Acumulación de capital, publicidad y consumo (Notas para un marco analítico)", *Argumentos*, vol. 1, núm. 2.
- (1986) "La televisión como educación informal", Universidad de Colima: *Semana de la Comunicación -- Memoria*. Colima: Universidad de Colima.
- SANTORO, Eduardo (1969) *La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- SCHOUCAIR RUIZ, E. Ivonne (1985): "Efectos de la publicidad en la población infantil", *Revista del Consumidor*, núm. 100, junio.
- SHEIKH, A.A. K. PRASAD y T. RAO (1974) "Children's TV Commercials: Policy and Research -- A Review of Research", *Journal of Communication*, otoño.
- SINAY, Norma (1981): "Dos horas de anuncios y ciertas reflexiones", *Revista del Consumidor*, núm. 56, octubre.
- SMYTHE, Dallas W. (1981) *Dependency Road: Communications, Capitalism. Consciousness and Canada*. Norwood: Ablex Publishing Corp.

TERAN, Irma S. de (1984) "Los niños y los comerciales. El INCO opina", *Revista del Consumidor*, núm. 87, mayo.

UNAM (1971) *Encuesta Nacional sobre Radio y Televisión*. México: UNAM, Facultad de Comercio y Administración, Centro de Investigación/Cámara Nacional de la Industria de Radio y Televisión.

WARD, A. et al. (1977) *How Children Learn to Buy*. Beverly Hills: Sage.

WARTELLA, Ellen y B. REEVES (1985) "Trends in Research on Children's Television". UCLA: *Analysis of Communication Effects*. Los Angeles: UCLA Academic Publishing Service.

### LOS NIÑOS PURHEPECHAS Y LA TELEVISION

Ramón Gil Olivo  
*El Colegio de Michoacán*

En amplios sectores de la sociedad han surgido profundas inquietudes acerca de la influencia que la televisión ejerce sobre los telespectadores en general, pero particularmente sobre los niños en edad escolar. Estas inquietudes se deben a que esa influencia se ha vuelto evidente en numerosas manifestaciones de la conducta infantil, sospechándose seriamente que sus posibles efectos pueden repercutir de manera irreversible en el desarrollo de la vida intelectual y emocional del niño con todo lo que ello representa para su evolución posterior. Estas repercusiones comienzan a ser notorias en lo que se refiere a las maneras que tiene el niño de ver y de sentir el mundo, en su trato con los demás individuos que le rodean, ya sean ellos menores o mayores de edad, miembros de la familia o extraños a ella. Sin embargo, un punto de preocupación común para educadores, padres de familia e investigadores sociales en general, es la manera como la televisión afecta tanto la educación formal, es decir la que se imparte en las aulas escolares, como la educación informal, o sea aquella que se obtiene fuera de la escuela. En este sentido, existen evidencias de que la televisión va más allá de afectar periféricamente la educación, ya sea ella formal o no, y de que en realidad tiende a subordinarla e incluso a sustituirla.

Si consideramos que la educación formal —desde pre-cscolar hasta la obtención de un título universitario— busca darle al individuo una preparación que le permita integrarse como profesionista a la estructura social, avanzar al ritmo de ella e, incluso, de convertirse en uno de sus impulsores en razón a un proyecto válido para todos los miembros de la colectividad, entonces es importante preguntarse hasta dónde la televisión coadyuva a la realización de estos fines y, si no lo hace, entonces es preciso definir hasta dónde los afecta o los contradice.

De igual manera, si consideramos que la educación informal durante una fase de la vida del individuo cumple con el cometido de mostrarle el entorno social y físico, adiestrándolo en el manejo básico del idioma,

## XX ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS

"La escuela del tercer milenio"

Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante"

La Laguna, julio 1997

Ponencia:

### *FUTURO IMPERFECTO:*

#### *Nuevas tecnologías e igualdad de oportunidades educativas*

Manuel Area Moreira

Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

Universidad de La Laguna

#### **1. Las nuevas tecnologías y su impacto sociocultural. Punto de partida para la reflexión pedagógica de los tiempos que vienen.**

En las sociedades industriales avanzadas o postindustriales la presencia y hegemonía de las denominadas "nuevas tecnologías" -NNTT- en las transacciones económicas y comerciales, en el ocio y el tiempo libre, en la gestión interna de empresas e instituciones, en las actividades profesionales, ..., comienza a ser un hecho evidente e imparable.

Las nuevas tecnologías que podríamos definir como sistemas y recursos para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información basados en la utilización de tecnología informática, en consecuencia, están provocando profundos cambios y transformaciones de naturaleza social y cultural, además de económicos. Nuestras sociedades están tomando conciencia de que la tecnología en sí misma es generadora de procesos de influencia "sociocultural" sobre los usuarios individuales y sobre el conjunto de la sociedad. La tecnología en general, y especialmente las denominadas nuevas tecnologías (redes de ordenadores, satélites, televisión por cable, multimedia, telefonía móvil, videoconferencia ...) afectan no sólo a la modificación y transformación de las tareas que realizamos con ellas, sino también tienen consecuencias sobre nuestra forma de percibir el mundo, sobre nuestras creencias y sobre las maneras de relacionarse e intervenir en él transformando sustantivamente nuestra vida social y cotidiana (Postman, 1994; Echevarría, 1995).✓

De forma similar podemos afirmar que estas tecnologías también están afectando a los procesos

educativos generados en el seno de nuestra sociedad. Por una parte, cada vez hay más educación fuera de la escuela en relación a la que se proporciona dentro de la escuela: a través de soportes multimedia, de software didáctico, de televisión digital, de programas de formación a distancia, de las redes telemáticas, ... y por otra, los ordenadores comienzan a entrar tímidamente en las aulas.

Asimismo, también podemos afirmar, que desde un punto de vista específicamente instructivo, es indudable que las experiencias de enseñanza desarrolladas con NNTT han demostrado que, en líneas generales, resultan altamente motivantes para los estudiantes y son, en gran medida, eficaces en el logro de ciertos aprendizajes si las comparamos con los procesos tradicionales de enseñanza basados en la tecnología impresa.

Sin embargo, un discurso pedagógico que analice globalmente el impacto de las nuevas tecnologías en la educación no puede reducirse a explorar el potencial de las mismas en relación a los procesos individuales de aprendizaje. Requiere, también, analizar las NNTT en relación a los cambios sociales, políticos y culturales que las mismas promueven en el interior de nuestras sociedades y en consecuencia identificar las responsabilidades y retos educativos implicados para promover una mayor justicia social y progreso democrático.

El objetivo de esta ponencia consiste precisamente en esto: en explicitar cómo las llamadas nuevas tecnologías son un nuevo factor de desigualdad social debido a que las mismas están empezando a provocar una mayor separación y distancia cultural entre aquellos sectores de la población que tienen acceso a las mismas y quienes no; y en consecuencia reflexionar sobre cómo compensar educativamente estas desigualdades de acceso a la tecnología.

## **2. Las nuevas tecnologías y el mercado de la información: La creación de redes tecnológicas paralelas para la difusión y comercio de la cultura.**

El punto de partida para el análisis de la problemática sociocultural de las n. n. tt. es que la sociedad con la que se inicia el nuevo milenio, entre otros rasgos, se caracteriza por:

# La globalización a nivel planetario de la economía de libre mercado, lo que conlleva considerar la rentabilidad económica como el criterio casi exclusivo para la toma de decisiones políticas, sociales y culturales. La economía es la ideología hegemónica en nuestro tiempo.

# La mercantilización de la información y la cultura. Uno de los rasgos más destacables de la llamada "sociedad postindustrial" consiste precisamente en que el comercio de la información (producción y venta de bienes culturales como los libros, audiovisuales, discos, ...) representan un sector creciente y de gran peso económico en el conjunto de la sociedad. La cultura, hoy en día, es una industria que mueve grandes cantidades de dinero. Por lo que las empresas que comercian con la cultura son cada vez más poderosas.

# La tecnologización de nuestra vida laboral, social, cultural y cotidiana. Los ciudadanos de las sociedades avanzadas somos dependientes de las máquinas y tecnologías.

Como consecuencia de lo anterior, es decir, del desarrollo por una parte de la industria y mercado de la cultura junto con el progreso y expansión de las tecnologías de la información comienzan a configurarse, en el seno de las sociedades avanzadas, dos grandes redes o sistemas de comercio y

difusión de la cultura: las red representada por los medios tradicionales de comunicación de masas, y la red representada por las llamadas nuevas tecnologías.

Unas y otras se diferencian no sólo por el contenido de la información que vehiculan, sino sobre todo, por la forma de acceso y manipulación de la información lo que conlleva, inevitablemente, a provocar diferencias culturales entre los ciudadanos que son usuarios de una u otra red.

**Los medios tradicionales de comunicación de masas** (libros, cine, prensa, radio, televisión). Este sistema de mercantilización de la información está dirigido y es accesible a gran parte de la población. Oferta una cultura estandar, poco especializada con la pretensión de que sea consumida por una gran masa de ciudadanos.

Estos medios se caracterizan por la jerarquización y relación unidireccional entre emisor y receptor. Es decir, son tecnologías que propician procesos comunicativos verticales. Los propietarios de los medios son los que controlan qué información se vehicula a través de los mismos.

Algunos de los efectos socioculturales de los mismos son:

- la manipulación y saturación de información
- la cultura como espectáculo
- la audiencia como mercancía
- la uniformización de los patrones y valores culturales
- el consumismo como estilo de vida

**Las nuevas tecnologías de la comunicación** (televisión digital, www, multimedia, e-mail, ...). Estos nuevos medios son accesibles, en estos momentos, a una pequeña parte de la ciudadanía. Para su utilización se requiere que el usuario posea un alto nivel formativo y de conocimiento en el manejo de la tecnología. Son medios que se caracterizan por desarrollar una comunicación más horizontal entre los emisores de información y los usuarios.

Este nuevo tipo de medios o hipermedia permiten el acceso a una ingente cantidad de información, existe la posibilidad de interactividad con la misma personalizando el consumo de la misma; y permiten acceder a las redes de difusión e intercambio del conocimiento

Estas tecnologías presentan una serie de rasgos que las diferencian netamente de las tradicionales (libros, fichas, enciclopedias, vídeos, ...), entre otros rasgos, en lo siguiente:

*Se almacena una gran cantidad de información sobre un mismo tópico o tema evitando de este modo su dispersión en distintos medios y en diferentes lugares. De este modo, cualquier usuario accede a la información que busca sin necesidad de desplazarse físicamente ni invertir gran cantidad de tiempo en buscarla.*

*La información se representa de forma multimediada, en el sentido de que integran las modalidades simbólicas de los distintos lenguajes de comunicación: textos, imágenes, sonido, gráficos. Lo que redundo en el aumento de la motivación de los usuarios ya que el formato de presentación de la información es atractivo y placentero.*

*El formato de acceso y manipulación de la información es hipertextual. Frente a las formas tradicionales de acceso a la información que son secuenciales (p.e. la visualización de una película,*

o la lectura de un libro) las llamadas nn.tt. almacenan la información de modo tal que no existe una única secuencia de acceso a la misma, sino que las distintas unidades o segmentos de información están interlazados a través de nodos similares a una red.

## 2. La desigualdad tecnológica como un factor de desigualdad cultural

Es previsible que el acceso y uso de estas nuevas tecnologías de la información (CD-ROM, televisión por cable, comunicaciones vía satélite, telemática, ...) fruto del maridaje entre los medios de comunicación de masas tradicionales y la informática no estará a disposición de la inmensa mayoría de la población, sólo de aquellos que posean el nivel económico para adquirirlas y del conocimiento adecuado para comprenderlas y usarlas.

Por el contrario, los medios de masas tradicionales (sobre todo la televisión) son precisamente eso, medios de comunicación para la gran masa de una sociedad.

A diferencia de los rasgos que hemos identificado de las nuevas tecnologías informacionales, donde el usuario es "sujeto" de la información y tiene la capacidad de seleccionarla a la vez que participar en las redes de difusión de la misma, el usuario de los *mass media* es un destinatario, un mero consumidor de información. Los medios de masas difunden mensajes homogéneos a una audiencia uniforme mediante una comunicación unidireccional -desde al emisor al receptor sin posibilidad de interactividad.

Ambas redes representan por consiguiente dos modelos diferenciados en el acceso a la información y en la cultura por ellas transmitidos. Por lo que ser solamente usuario de una determinada red comunicativa (por ejemplo aquellos que sean meros consumidores de televisión) pueden encontrarse en un futuro inmediato en una situación de marginalidad cultural respecto a los grupos sociales que dominen y utilicen ambos tipos de redes.

Consiguientemente, las distancias culturales entre una población que acceda a las nuevas tecnologías y aquella otra que sólo dispone de la información presentada en los medios de masas representará en el futuro próximo un factor más de desigualdad social.

El problema que estamos planteando viene dado por quién accede y quien no a estas nuevas tecnologías. Estamos pues ante un problema de desigualdad tecnológica que previsiblemente generará desigualdad cultural y educativa. Esta desigualdad tecnológica se está manifestando tanto:

- en el interior de las sociedades occidentales
- entre países o zonas geográficas del planeta

A continuación vamos a presentar algunos datos ilustrativos de esta situación.

En primer lugar haremos referencia a quienes son los usuarios de Internet en España. los datos que manejamos están extraídos de una encuesta realizada en diciembre 1996 por la AIMC (Asociación para la Investigación sobre Medios de Comunicación) a la que contestaron 11.000 sujetos españoles usuarios de Internet. Los resultado con respecto al perfil sociodemográfico de los cibernautas españoles son los siguientes:

- . Cataluña y Madrid reúnen a más del 40% de los usuarios
- . El 62% tienen estudios universitarios



. El 85% tiene entre 20-44 años

. Hombres: 89.8% Mujeres: 9.9%

De estos datos se puede inferir que **el perfil medio del usuario de Internet español es que es un varón adulto joven, con estudios universitarios y que vive en una zona urbana. En estos momentos, las mujeres, los ancianos, los ciudadanos con estudios primarios, entre otros sectores, están al margen de la red de redes mundial.** Si se permite la expresión son "marginados tecnológicos".

En el segundo caso, al que nos queremos referir para evidenciar las fuertes diferencias que provocan algunas de las nuevas tecnologías se refieren a explicitar el peso o porcentaje que cada país tiene respecto a la oferta de Webs (páginas de información) dentro de la red de Internet.

Los datos que disponemos son de enero 1997 y elaborados por *The Network Wizzards* a través de búsqueda del DNS (Domain Name Server). Estos datos pueden encontrarse en la siguiente dirección <http://www.mundolatino.org>.

*Distribución de servidores Web por países. Las cifras indican el porcentaje de servidores de información web dentro de Internet en relación al total del mundo.*

**EEUU: 58%**

COM: 24.56%

EDU: 16.44%

NET: 9.54%

MIL: 4.06 %

**Japón: 4.55%**

**Alemania: 4.47%**

**Canadá: 3.74%**

**Reino Unido: 3.56%**

**España: 0.68%**

**Brasil: 0.48%**

**México: 0.18**

**Argentina: 0.08 %**

**Venezuela: 0.01%**

**Total latinoamérica: 1.21%**

Estos datos ponen en evidencia la abrumadora hegemonía de Estados Unidos sobre el resto de países (esta nación posee casi el 60% de todos los webs existentes en el mundo). En los primeros puestos no aparece ninguna nación africana, latinoamericana, árabe o de la europa del este. Incluso en conjunto todos los países latinoamericanos (incluidos Portugal y España) apenas superan el 1% de los webs (es decir, servidores de información dentro de Internet) en el mundo.

### 3. Nuevas tecnologías y educación

#### *Las nuevas tecnologías como recursos para la enseñanza*

Los usos pedagógicos de las nuevas tecnologías son múltiples y variados estando todavía en muchas de ellas en una fase de experimentación y desarrollo en distintos contextos educativos (contextos escolar, de formación ocupacional, de educación a distancia, ocio, ...).

En estos momentos se podríamos identificar como las más destacables las siguientes:

- ! la televisión educativa (vía satélite)
- ! el multimedia educativo (CD-ROM, compact disk interactivo)
- ! Internet: Webs educativas, e-mail, chats, ...
- ! las redes locales para la formación a distancia (videoconferencias)
- ! el material informático para el autoaprendizaje

Los procesos formativos derivados por la utilización de las mismas se caracterizan por ser, en relación a las tecnologías tradicionales, sobre todo comparándolos con los procesos derivados de la utilización de materiales impresos, por ser más:

**flexibles** (en el sentido de que los ritmos y procesos de aprendizaje se adecúen individualmente bien a los intereses, necesidades y posibilidades de cada alumno),

**abiertos** (en el sentido de que el curriculum o experiencias de aprendizaje de cada alumno no quede encorsetada bajo un mismo proceso o contenido de estudio)

**interactivos** (en el sentido de que se ofrecen oportunidades para que sea el propio sujeto quien experimente sobre la información que recibe y pueda tener un mayor control sobre la manipulación de la misma)

**desarrollado a distancia en tiempo real o diferido**(en el sentido de que la formación no requiere el desplazamiento o asistencia del alumno/a a un determinado lugar para encontrarse físicamente con su tutor).

En definitiva, la utilización de las NNTT con fines educativos prometen abrir nuevas dimensiones y posibilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que:

- permiten ofertar una gran cantidad de información para que el usuario la manipule
- permiten una mayor individualización y flexibilización del proceso instructivo adecuándolo a las necesidades particulares de cada usuario
- permiten presentar la información a través de múltiples formas expresivas provocando la motivación del usuario
- permiten superar las limitaciones y distancias geográficas entre docentes y educandos

Por ello, podemos afirmar, con todos los matices que se consideren oportunos, que quienes las utilicen podrán obtener importantes beneficios culturales y educativos.

*¿Qué conocimiento se necesita para ser usuario de las nuevas tecnologías?*

El acceso a la cultura e información vehiculados por estas nuevas tecnologías requiere dos condiciones básicas:

- . poseer los recursos económicos para comprarlas
- . poseer el conocimiento necesario para usarlas de modo inteligente (este es un problema educativo nuevo)

La primera condición es económica, pero la segunda es un problema educativo.

Esta segunda condición que es un problema formativo de los usuarios de las nuevas tecnologías significa que debemos cambiar nuestro concepto de persona culta y alfabeta. Hasta ahora, una persona alfabetizada era aquella que dominaba los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa (saber leer) y que a la vez poseía las habilidades para expresarse a través del lenguaje textual (saber escribir). Sin embargo, hoy en día, este conocimiento parece insuficiente ya que sólo permite acceder a una parte de la información: a aquella que está accesible a través de los libros. Una persona analfabeta tecnológicamente queda al margen de la red comunicativa que ofertan las nuevas tecnologías.

En consecuencia, una persona culta y alfabetada en relación al acceso a la información a través de las nuevas tecnologías requiere que la misma:

- ! domine el manejo técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del hardware y del software que emplea cada medio),
- ! posea un conjunto de conocimientos y habilidades específicos que les permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías
- ! desarrolle un cúmulo de valores y actitudes hacia la tecnología de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico (es decir, que se las rechace sistemáticamente por considerarlas maléficas) ni en una actitud de aceptación

acrítica y sumisa de las mismas.

Parece necesario y urgente el defender que debe cambiar el significado y sentido de la educación en relación a la cualificación y formación en el dominio de la tecnología. Esto debe significar el desarrollo de procesos formativos dirigidos a que la ciudadanía:

- . aprenda a aprender
- . sepa enfrentarse a la información (buscar, seleccionar, elaborar y difundir)
- . se cualifique laboralmente para el uso de las NNTT
- . tome conciencia de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestra sociedad

*¿Quién está ofertando actualmente esta formación?*

La pregunta clave en relación a una oferta de igualdad de oportunidades educativas cara a permitir el acceso a las NNTT es ¿quién se está encargando de esta formación de los usuarios de nuevas tecnologías?

En la actualidad esta formación se aborda:

- . mediante redes privadas de enseñanza (colegios, academias)
- . a través de la autoformación en el hogar
- . el sistema público de enseñanza apenas ha abordado con seriedad este problema.

En consecuencia podemos concluir que son las clases medias y altas de las sociedades occidentales quienes acceden a una educación para la tecnología ya que son quienes poseen en sus hogares las mismas y son quienes pueden comprar esta educación en las redes privadas de escolarización.

Estamos pues ante otra nueva manifestación de la desigualdad educativa. ¿Qué hacer para posibilitar una igualdad de oportunidad en el acceso a la cultura vehiculada a través de las nuevas tecnologías?

#### **4. Nuevas tecnologías y políticas para la igualdad de oportunidades educativas**

Entiendo que del análisis anterior se deriva la necesidad de plantear alternativas de naturaleza política para paliar y compensar las desigualdades a las que estamos haciendo referencia.

Estas políticas tendrían que ser planificadas siguiendo como metas básicas:

- P Desarrollar y permitir a todos los ciudadanos (especialmente los más jóvenes) el acceso a una educación o alfabetización para los medios de comunicación

P Cualificar a los trabajadores para el acceso y uso de las NNTT en los contextos laborales

P Preparar y crear las condiciones para que en las comunidades locales (pueblos, barrios) los ciudadanos puedan acceder y ser partícipes de las nuevas tecnologías de la información, de modo que no queden marginados culturalmente ante las mismas

Esto implicaría el desarrollo de políticas específicas para tres ámbitos de actuación:

- a) el sistema escolar
- b) la formación ocupacional
- c) la educación no formal

#### **Políticas para el sistema escolar**

El sistema escolar tiene que planearse su adecuación a las nuevas características y necesidades surgidas en el seno de las llamadas sociedades postindustriales o de la información. Es decir, la red de escolarización básica debiera:

Reformar el curriculum básico:

- . reorganizando el conocimiento disciplinar e incorporando temas y problemáticas más próximas al mundo actual: la educación medioambiental, la educación afectivo-sexual, la educación para la salud, ...

- . facilitando que en los procesos de enseñanza se dirigan a propiciar la reconstrucción de las experiencias e informaciones que los niños y jóvenes obtienen extraescolarmente a través de los medios y tecnologías de comunicación de masas

- . desarrollar en las escuelas una educación para los medios y tecnologías

- . enfocando el aprendizaje hacia metas que persigan que el alumnado aprenda a buscar, seleccionar y reelaborar la información que a ser un mero receptor de la misma

Realizar importantes inversiones económicas en dotación de recursos tecnológicos suficientes para los centros educativos y en la creación de redes telemáticas educativas

Desarrollar estrategias de formación del profesorado y de asesoramiento a los centros escolares en relación a la utilización de las nntt con fines educativos.

Concebir los centros educativos como instancias culturales integradas en la zona o comunidad a la que pertenecen poniendo a disposición de dicha

comunidad los recursos tecnológicos disponibles en los centros.

### **Políticas para la formación ocupacional**

Para hacer frente de un modo serio a los retos laborales que implican estas innovaciones tecnológicas es necesario que los planes de formación de cualquier profesional o trabajador asuman nuevos planteamientos y desarrollen importantes cambios en las concepciones, objetivos, contenidos, estrategias y medios de dicha formación.

Consiguientemente la formación ocupacional debe incorporar e integrar esta realidad tecnológica en sus planes y procesos formativos a través de medidas como:

Introducir y preparar a los trabajadores en el conocimiento y uso laboral de las nuevas tecnologías de la comunicación como un aprendizaje básico y común a todos los ámbitos ocupacionales.

Mejorar la calidad de los procesos formativos y de aprendizaje del alumnado apoyando la actividad docente en el uso de estas tecnologías (mediante videoconferencias, CD-ROM, vídeos didácticos, foros de discusión mediante correo electrónico, redes telemáticas locales para la formación...).

Establecer y desarrollar cursos específicos de formación para puestos laborales de nueva creación previsibles con el "teletrabajo"

Crear redes telemáticas dirigidas a la formación de distintos ámbitos ocupacionales abiertas al acceso a los distintos sectores sociales del mundo del trabajo.

### **Políticas para la educación no formal:**

La educación no formal es un contexto pedagógico de primer orden para atender las necesidades formativas de los sectores sociales que se encuentran fuera del sistema escolar: ancianos, jóvenes de edad extraescolar, mujeres, minorías, etc.

En este sentido, la meta básica de la educación no formal sería potenciar el acceso y participación democráticos en las nuevas redes de comunicación de aquellos grupos y comunidades, que de una forma u otra, están al margen de la evolución tecnológica.

En este sentido, algunas medidas que se podrían sugerir, son las siguientes:

Potenciar y apoyar proyectos y experiencias de asociaciones culturales, juveniles, ONGs, sindicatos, ... en el uso pedagógico y cultural de las NNTT, mediante:

- . subenciones económicas para la creación de centros de NNTT en barrios y pueblos
- . formación inicial a los usuarios
- . apoyo a la creación y difusión de información a través de los

recursos tecnológicos (emisoras locales, páginas Web)

Transformar las bibliotecas y centros culturales no sólo en depósito de la cultura impresa, sino también en espacios de acceso a la cultura audiovisual e informática.

## CONCLUSIONES

Las nntt son una realidad imparable cuyos efectos sociales, políticos, económicos y culturales son profundos

El contexto sociocultural representado por la hegemonía de la tecnología en nuestra sociedad (saturación de información, mercantilización de la información, la cultura como espectáculo) requieren replantear las metas y naturaleza de la educación potenciando el aprender a aprender y el saber buscar, seleccionar, elaborar y difundir información a través de cualquier lenguaje y tecnología de la comunicación.

Las nntt son un recurso poderoso para la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje de quienes las utilicen.

Desde un punto de vista sociopolítico el problema estriba en la igualdad de oportunidades de acceso a los recursos tecnológicos más avanzados ya que ser usuario de esta red comunicativa tiene consecuencias culturales y laborales.

Compensar estas desigualdades de origen requieren medidas,entre otras, como:

- < integrar las nntt en el sistema escolar
- < reformar sustantivamente el curriculum incorporando una educación para los medios y tecnologías
- < adecuar la formación ocupacional a las nuevas necesidades y demandas sociolaborales
- < potenciar el uso de las nntt desde las comunidades locales permitiendo su acceso a una gran variedad de grupos sociales
- < incorporar las nntt a las redes culturales ya existentes

## ALGUNA BIBLIOGRAFIA BASICA

BARAJAS, M.:

"Cerrando el milenio: realidad, mitos y controversias de la sociedad de la información". En Sancho, J.Mª y Millan, L.M. (Coor): **Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: Un diálogo necesario.** Publicaciones del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular, Morón (Sevilla), 1995.

BETTINI, G. y COLOMBO, F.:

**Las nuevas tecnologías de la comunicación.** Ediciones Paidós, Barcelona, 1995.

MACEDA, P.:

**La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para otro discurso educativo.** Euroliceo, Madrid, 1994.

MUFFOLETTO, R.:

"Schools and Technology in a Democratic Society: Equity and Social Justice". **Educational Technology**, XXXIV (2), feb., 1994, 52-54.

NEGROPONTE, N.:

**El mundo digital.** Ediciones B, Barcelona, 1995.

PEREZ GÓMEZ, A.:

"Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento". En J. Gimeno y A. Pérez: **Comprender y transformar la enseñanza.** Morata, Madrid, 1992.

POSTMAN, N.:

**Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología**

SANCHO, J. M<sup>a</sup>.:

"Hacia una tecnología crítica". **Cuadernos de Pedagogía**, 230, nov. 1994, 8-12.

SAN MARTIN, A:

**La escuela de las tecnologías.** Servei de Publicacions Universitat de València, Valencia, 1995.

@ Manuel Area Moreira

<http://webpages.ull.es/users/manarea>

email: [manuel.area@ull.es](mailto:manuel.area@ull.es)

Dpto. Didáctica e Investigación Educativa y Comportamiento- Centro Superior de Educación - [Universidad de La Laguna](http://www.ull.es) (España)